Rafael Valls Montés

Historia y memoria escolar

Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas

PUV

Rafael Valls Montés

Historia y memoria escolar

Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas

PUV

HISTORIA Y MEMORIA ESCOLAR

SEGUNDA REPÚBLICA, GUERRA CIVIL

Y DICTADURA FRANQUISTA EN LAS AULAS

(1938-2008)

Rafael Valls Montés

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente,

ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información,

en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea fotomecánico, fotoquímico,

electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso previo de la editorial.

© De los textos, el autor, 2009

© De esta edición: Publicacions de la Universitat de València, 2008

Publicacions de la Universitat de València

http://puv.uv.es

publicacions@uv.es

Ilustración de la cubierta: Aula de una escuela franquista

Diseño de la cubierta: Celso Hernández de la Figuera

Corrección: Lola Espinosa

Realización ePub: producciónеditorial.com

ISBN: 978-84-370-7406-1

ÍNDICE

PORTADA

PORTADA INTERIOR

CRÉDITOS

INTRODUCCIÓN

1. LOS CUESTIONARIOS EN LOS PLANES DE ESTUDIO (1938-2008)

2. LA DIFUSIÓN DE LOS MANUALES DE HISTORIA: REPRESENTATIVIDAD CONTRASTADA DE ESTA FUENTE DOCUMENTAL

3. LA PRESENCIA DE LA II REPÚBLICA, LA GUERRA CIVIL, EL FRANQUISMO Y LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA EN LOS MANUALES DE HISTORIA: ANÁLISIS CUANTITATIVO

4. LA HISTORIA DE LA II REPÚBLICA, LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO EN LOS MANUALES DE HISTORIA (1938-2008)

4.1. Las reticencias al cambio de una única y excluyente interpretación de la historia: los manuales de historia durante el franquismo (1938-1975)

4.2. Los manuales de historia en los años de la transición política (1976-1982): entre cambios y continuidades

4.3. Los manuales de la segunda mitad de los años ochenta: cambios interpretativos y didácticos, con lagunas historiográficas

4.4. Los manuales de los años noventa, los manuales de la LOGSE

4.5. Los nuevos manuales de 2.º de bachillerato tras las enseñanzas mínimas de 2001: los límites revividos del modelo enciclopedista de las historias generales en un curso

4.6. Las imágenes icónicas en los manuales y sus temáticas (1960-2008)

5. LA HISTORIA EN EL AULA

5.1. La visión de los alumnos

5.2. La visión del profesorado

5.3. La práctica didáctica según el alumnado y el profesorado

6. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PASADO CONFLICTIVO RECIENTE: UNA VALORACIÓN DIDÁCTICA DESDE LOS AVANCES REALIZADOS Y UNA PROPUESTA DE MEJORA DE LA ENSEÑANZA HISTÓRICA DE LOS TIEMPOS CONTROVERTIDOS

7. BIBLIOGRAFÍA CITADA Y LISTADO DE LOS MANUALES DE HISTORIA CITADOS

INTRODUCCIÓN

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PASADO CONFLICTIVO RECIENTE: II REPÚBLICA, GUERRA CIVIL, DICTADURA FRANQUISTA Y TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN LAENSEÑANZA SECUNDARIA ESPAÑOLA (1938-2008)

Es un hecho comúnmente aceptado que la Guerra Civil española y la dictadura franquista han sido los dos periodos más dramáticos de la historia reciente de España[1]. Son, también, hechos que han sido objeto de interpretaciones historiográficas muy encontradas durante muchos años, aunque tal confrontación haya disminuido en los tres últimos decenios, conforme se ha ido asentando una interpretación más contrastada e historiográficamente más solvente, a partir de los estudios realizados y de una disponibilidad más accesible de las fuentes documentales. En este sentido se acepta, al menos mayoritariamente, que los historiadores han ido realizando su tarea y que la masa crítica de conocimientos establecidos actualmente ha avanzado de una manera considerable en relación con la existente hace 25 años[2].

Desde una perspectiva política, la cuestión del tratamiento y de una superación compartida y aceptable de este conflictivo pasado reciente ha sido más compleja y, a pesar de los avances conseguidos en los últimos años, aún parece permanecer parcialmente abierta en algunas de sus dimensiones, especialmente en las referidas al justo trato debido a las víctimas tanto de la represión ejercida por los sublevados en 1936 como la llevada a cabo durante la larga dictadura franquista. Durante los momentos iniciales de la «transición a la democracia», en 1977 exactamente, se realizó un

pacto entre el conjunto de las distintas fuerzas políticas españolas basado en el compromiso de no utilizar la Guerra Civil ni la dictadura franquista como objeto de confrontación política o ideológica y el de aplicar una amnistía general, sin ninguna petición de justicia retroactiva, respecto de las posibles responsabilidades políticas o criminales en las que hubiesen podido incurrir los protagonistas de todo ese periodo histórico. En este pacto fueron las fuerzas antifranquistas las que adoptaron una actitud política más generosa, que tuvo también sus consecuencias negativas en la aún difícil recuperación política y social de la memoria y del honor de las personas represaliadas por el franquismo. Este pacto ha recibido distintas denominaciones: para unos fue un «pacto de silencio», en cuanto consideraron que las víctimas del franquismo no recibieron un adecuado tratamiento ni el honor que les era debido y que aún no habían recibido; para otros fue un «pacto de reconciliación», dado que el ejercicio de una justicia retroactiva para todo este periodo hubiera sido una fuente de mayor división entre los españoles y una dificultad añadida para la consecución de un Estado democrático normalizado. En la misma línea de razonamiento se habló, por una parte, de una transición a la democracia basada en la «amnistía» y, por otra, de una transición sustentada en la «amnesia», en el olvido. La realidad de este olvido, consciente o inconscientemente realizado, ha tenido importancia en la vida política española de los últimos 25 años puesto que, hasta muy recientemente, apenas si ha habido ningún uso de este periodo de confrontación de la sociedad española en las batallas partidistas. Sin embargo, como insinuábamos anteriormente, también es cierto que los historiadores han investigado este mismo periodo, a pesar de algunas cortapisas, y que las publicaciones, tanto sobre la Guerra Civil como sobre el franquismo, han sido numerosas, han aportado muchas novedades y han establecido numerosos hechos factuales e interpretaciones que hoy son mayoritariamente aceptadas por la casi totalidad de la comunidad historiográfica profesional española[3].

Nuestro propósito, en este trabajo que presentamos, es el de investigar la forma y las variantes que este pasado conflictivo ha tenido en la enseñanza secundaria española, especialmente en el bachillerato, desde el primer franquismo hasta la actualidad, ya que es en este nivel educativo en el que podemos encontrar un

tratamiento más pormenorizado de las cuestiones que nos interesan y en el que intentaremos buscar las respuestas adecuadas a los interrogantes e hipótesis que nos iremos formulando. La inclusión del tratamiento realizado sobre la II República nos ha resultado imprescindible por dos razones de distinto tipo: la primera de ellas es que este periodo republicano fue considerado durante el franquismo como el causante, de manera necesaria e inevitable, de la Guerra Civil; la segunda se basa en que este mismo periodo republicano fue reivindicado, con sus luces y sus sombras, desde posiciones democráticas, como uno de los momentos más importantes de la reciente historia de España. También hemos abordado, aunque de manera menos pormenorizada, la forma en que el periodo de la transición democrática es presentado en los manuales escolares más recientes en relación, sobre todo, con las vicisitudes más relevantes del proceso de reconciliación llevado a cabo por la sociedad española.

Obtener un conocimiento significativo y suficiente de la forma en que en la actual sociedad española se recuerdan o representan la Guerra Civil y el franquismo es algo que, obviamente, excede nuestras intenciones en la presente investigación. Para cubrir estas limitaciones hemos recurrido a diversos estudios que se han preocupado de esta cuestión recientemente y que son los que nos han proporcionado la información pertinente[4].

Cada vez nos estamos haciendo más conscientes, desde la investigación didáctica, de la importancia de conocer las formas en que se ha ido construyendo, de manera consciente e inconsciente, lo que se ha venido en denominar el código disciplinar de las materias o disciplinas escolares. El peso de la tradición establecida es muy considerable y la única forma de poder ser conscientes de ella, y de alterarla si se considera pertinente, es el de analizarla de forma contextualizada, lo que no resulta fácil, pues en la configuración de una determinada tradición, en este caso de la enseñanza de la historia respecto de un periodo concreto, son muchos los factores que intervienen. Entre estos factores cabe destacar los de tipo legal-administrativo (los programas oficiales principalmente); los relacionados con los manuales escolares y sus usos (sobre los que hemos tratado en otras ocasiones desde distintos prismas analíticos); los vinculados a los paradigmas didácticos más

arraigados en el profesorado, incluyendo en ellos la o las finalidades asignadas al estudio y enseñanza de la historia (y también los historiográficos, en su sentido más amplio) que son los que, según las investigaciones realizadas, condicionan de manera más potente la enseñanza realmente practicada en las aulas. En este sentido, la investigación que presentamos cabe incluirla, por una parte, dentro de los análisis relacionados con la configuración de la historia como disciplina escolar. de forma complementaria, la investigación presente es también un estudio sobre las «finalidades de la enseñanza de la historia», que es, en nuestra opinión, uno de los temas cruciales de la didáctica de la historia, tanto en su consideración más general (un enfoque didáctico coherente con las finalidades pretendidas) como en sus posteriores concreciones a la hora de seleccionar y de abordar los distintos temas, problemas y periodos que suelen constituir los programas escolares. El objetivo final de esta investigación es el de realizar un balance sobre los aspectos positivos y sobre las insuficiencias detectados, tanto en los manuales como en las aulas, en la enseñanza de la historia respecto de estos temas especialmente conflictivos y una propuesta de mejora de tales deficiencias atendiendo a lo que hoy podemos considerar como una didáctica de la historia basada en el desarrollo de las capacidades cognitivas y críticas del alumnado.

Una investigación de este tipo comporta una serie de tomas de posición respecto de aspectos básicos en los temas educativos, tanto en general como en relación con la enseñanza de la historia y sus principales finalidades. Partimos, pues, de la consideración de que toda enseñanza de la historia debe ser acorde y debe respetar el estado actual de la ciencia histórica, tanto en sus contenidos y resultados como en la presencia y uso de sus bases metodológicas, incluyendo también sus principales características epistemológicas. Consideramos, igualmente, que toda enseñanza debe tener en cuenta la doble dimensión educativa básica, compleja y tal vez paradójica, de ser vehículo de socialización de los mejores valores de los que se ha ido dotando la humanidad y la de posibilitar, simultáneamente, el mayor grado posible de conocimiento razonado, de autonomía crítica y de decisión personal del alumnado[5]. Ambos dimensiones deben tener sus correlatos en una serie de propuestas didácticas que tomen en cuenta los resultados de la investigación que presentamos.Entre los motivos, también

alicientes, de esta investigación están presentes, en primer lugar, su dimensión española, más interna si se quiere, relacionada con la preocupación y el interés por la mejora de la calidad democrática de nuestra sociedad frente a posibles actitudes autoritarias y la reflexión razonada históricamente sobre la diferencia, el conflicto y la violencia. Pero también está presente una dimensión más internacional, que actualmente es objeto de reflexión en distintas instancias administrativas y educativas, tanto europeas como americanas, interesadas por estudiar las posibles aportaciones de la enseñanza de la historia en los procesos sociales de reconciliación posteriores a los conflictos que, de forma más o menos reciente, han marcado y dividido profundamente a distintos tipos de sociedades de muchos países de casi todos los continentes[6]. El modelo español de transición a la democracia, con sus luces y sus sombras, es un ejemplo interesante para ser considerado o tenido en cuenta. Esta es una forma más de aportar nuestros conocimientos, nuestra experiencia y nuestro saber hacer didáctico a otros países y otras sociedades, de manera más o menos semejante a como hemos venido haciendo respecto del impulso de una dimensión europea en lo relacionado con los países de la presente y futura unión Europea. Esta dimensión internacional de nuestra investigación tiene, además, el atractivo de que es una forma interesante de ampliar la presencia de nuestra investigación didáctica y de contribuir a un mayor intercambio y comunicación internacional entre los que nos ocupamos y preocupamos por la didáctica de la historia[7].

Una cuestión de la que se sabe bastante poco es la que respecta a los efectos reales de la enseñanza escolar de la historia (o de cualquier otra disciplina escolar) sobre las concepciones del alumnado. Se es consciente de que estas representaciones no provienen, en considerable medida, del proceso formal de enseñanza-aprendizaje, sino de otras fuentes informativas, muy poderosas, como el cine o la televisión (la prensa y la radio son posiblemente menos importantes en este aspecto)[8]. Sin embargo, el aula escolar puede convertirse en un espacio privilegiado para el análisis, la confrontación de informaciones, el estudio de las evidencias históricas y el desarrollo de un pensamiento más metódico y crítico, más abierto a la comprensión de los mecanismos ideológicos que han actuado y que siguen actuando sobre las sociedades complejas. Contribuir a la elucidación de una didáctica

de la historia más eficaz respecto de tales finalidades, tanto científicas como humanas, es, o debería de ser, el máximo deseo de cualquier investigación didáctica.

El objeto de análisis elegido ha estado revestido de un marcado carácter conflictivo que queda reflejado, de alguna manera, en la conocida expresión de «el pasado que no pasa», con lo que se viene a poner de manifiesto su profunda complejidad y el carácter especialmente presente de su realidad, a pesar de los años transcurridos. En el caso español, esta presencia de la Guerra Civil y del franquismo ha conocido en la sociedad actual un destacado y nuevo interés que se mueve entre la memoria y la historia, esto es, entre los recuerdos y vivencias personales y los estudios historiográficos. Ambas dimensiones pueden ser objeto de atención didáctica y ser muy útiles para esa necesaria confrontación de toda sociedad post-traumática con su propio pasado. ¿En qué manera la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria puede colaborar en la reconciliación de una sociedad con su pasado reciente más dramático y doloroso? ¿de qué forma una visión autocrítica del pasado se puede convertir en un elemento clave de formación de una conciencia democrática en el alumnado? Éstas son algunas de las preguntas fundamentales que, a lo largo de la investigación, intentaremos contestar.

Las principales preguntas e hipótesis que han orientado esta investigación se han centrado principalmente en tres cuestiones.

En primer lugar, en el análisis del proceso de objetivación de la

información histórica presentada en los manuales de los distintos planes

de estudio analizados, partiendo de la consideración básica de comprobar tanto las informaciones aportadas como el grado de validez factual de éstas. desde esta perspectiva se pueden establecer como extremos a tener en cuenta si los manuales suministran valoraciones apoyadas en los datos históricos disponibles o si sus valoraciones hacen caso omiso de los mismos. Esta dimensión fundamental la hemos definido como el proceso de «factualización», de objetividad de la información histórica presente en los manuales. una dimensión complementaria de la anterior es la de la presencia o

ausencia de determinado tipo de información, la considerada altamente significativa en los temas que nos ocupan, como lo son las informaciones relacionadas con la violencia y la represión, en su más amplia acepción, así como los procesos de conflictividad y los intentos de reconciliación social.

En segundo lugar nos hemos centrado en la mayor o menor atención prestada por los manuales a las distintas voces e interpretaciones existentes (sea de los protagonistas históricos, sea de los historiadores) respecto de los periodos considerados conflictivos. desde esta apreciación podemos establecer el carácter más excluyente o más inclusivo y plural de las voces e interpretaciones presentes en los manuales.

En tercer lugar hemos atendido al grado de participación inducida que los manuales otorgan al alumnado a través de los ejercicios, preguntas o actividades que se le proponen desde los manuales, así como al carácter más cerrado y repetitivo o más abierto y polémico de tal participación inducida del alumnado.

Las cuestiones arriba planteadas las hemos agrupado mediante la configuración de tres modelos o tipos de enfoque que reflejarían planteamientos diferenciados —tanto didácticos como epistemológicos— en los manuales analizados, especialmente en los más recientes.

El primer modelo consistiría en suministrar a los alumnos aquella versión o interpretación histórica que se considerase la «adecuada» en cada momento, sea desde una valoración política sea desde su acreditación científica. En este enfoque se concede escasa importancia a los métodos y técnicas historiográficas y a la ejercitación de los alumnos en los métodos de indagación. Se pretende privilegiar la generación de una identidad colectiva entre el alumnado y el fortalecimiento de la cohesión social. Los dos principales problemas de este modelo residen, por una parte, en la aceptación de cuál es la versión correcta, dada la diversidad de interpretaciones existentes y, sobre todo, las connotaciones políticas que tales interpretaciones pueden concitar y, por otra, la de su transformación, sea cual sea la versión, en la interpretación canónica o dogmática que debe ser asumida por el alumnado sin ser objeto de investigación ni debate.

El segundo modelo, más basado en las características metodológicas disciplinares, tendría como estrategia básica la de hacer presentes las distintas (o sólo las principales) interpretaciones existentes sobre los conflictos históricos abordados, adiestrando a los alumnos para que éstos, a partir de las evidencias históricas (aquí la factualización de la documentación histórica juega un papel determinante), de las aportaciones historiográficas y de otros materiales pertinentes, fuesen alcanzando sus conclusiones sobre cuál podría ser la interpretación histórica más adecuada. Este modelo favorece el desarrollo de las capacidades analíticas y críticas del alumnado, aunque, posiblemente, no haga lo mismo sobre el desarrollo de una identidad social más homogénea.

El tercer modelo incluye las aportaciones básicas del segundo enfoque, pero toma en consideración las recientes aportaciones de la historia de la ciencia y de la epistemología histórica en el sentido de aceptar una idea más débil de lo que sea el conocimiento científico (matizando su carácter «objetivo») y de las conexiones entre conocimiento y poder en la generación de los «discursos» o relatos históricos. desde este enfoque se considera fundamental que los alumnos lleguen a entender la forma en que los diferentes grupos enfrentados en un determinado conflicto histórico han organizado u organizan ese pasado disputado en sus relatos históricos y cómo esas estrategias retórico-narrativas han sido usadas o se siguen utilizando para las diferentes pretensiones y objetivos de las distintas opciones políticas y sociales existentes. En este modelo pasarían a primer plano el estudio de cuestiones tan fundamentales, entre otras posibles, como las relacionadas con la generación y uso de acepciones tan frecuentes como las de la existencia de una España confrontada con una anti-España, el pretendido carácter inevitable de la Guerra Civil, el del expiatorio concepto de una culpabilidad general en la generación y desarrollo de la Guerra Civil, o el del carácter ejemplar de la transición democrática española.

Mediante las encuestas al profesorado y al alumnado hemos intentado establecer la presencia de estos tres enfoques en las aulas, así como la influencia que la distinta extensión de los programas y su diferente grado de profundización en los temas abordados tiene sobre las actuaciones de los docentes y sobre los aprendizajes

escolares del alumnado.

Nuestra hipótesis inicial, que intentaremos validar en esta investigación, es que el primer modelo es el predominante en la actual enseñanza de la historia, a pesar de la creciente presencia de los planteamientos más metodológicos y disciplinares impulsados por el segundo modelo, sobre todo en los manuales aparecidos desde finales de los años ochenta. El tercer enfoque, por el contrario, aún tiene muy escasa presencia en los manuales y en las aulas a la hora de abordar los aspectos más conflictivos y controvertidos del pasado reciente, a pesar del interés de sus aportaciones.

Una investigación del tipo de la que presentamos requiere de una serie de datos documentales bastante variados que intenten, en la medida de lo posible, tener en cuenta las diversas fases del proceso educativo. Algunas de estas fuentes, como los manuales escolares, nos vienen ya previamente dadas, aunque su recopilación pueda ser más o menos difícil y también lo sea el establecimiento de su representatividad y, por tanto, del valor y significancia de la muestra seleccionada. El proceso seguido en esta investigación se ha basado en el habitualmente desarrollado en el diseño y realización práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos partido, en primer lugar, de los programas establecidos por la administración educativa, teniendo en cuenta también su potestad censora, especialmente en los momentos en los que ésta ha estado vigente de manera más patente (capítulo 1). Nos hemos centrado a continuación, de forma especialmente intensa, en los manuales escolares, estudiando sus contenidos y sus propuestas didácticas. La selección de los manuales escolares se ha realizado, fundamentalmente, a partir de la importancia de su presencia y uso en los centros escolares, que es una de las exigencias establecidas en el mundo de la «manualística», en el que se parte de la convicción de que a una mayor presencia de los manuales en las aulas corresponde una mayor influencia de los mismos en el alumnado (capítulo 2). Este criterio ha sido el considerado básico aunque, en algunas ocasiones, hemos analizado también otros manuales por el carácter significativo de sus propuestas, aunque no estuviesen entre los más utilizados en las aulas. Para la selección de estos manuales

hemos tenido en cuenta nuestros estudios previos al respecto, así como otras aportaciones recientes[9]. Con ambas fuentes documentales hemos establecido lo que podríamos considerar como la enseñanza de la historia propuesta respecto de la temática que nos ocupa (capítulos 3 y 4). Los límites cronológicos de nuestro estudio, como ya indicamos, se centran fundamentalmente entre los años 1970 —fecha de entrada en vigor de la ley general de Educación y de los importantes cambios, de diverso tipo, que comportó— y la actualidad. En el análisis, tanto de los programas como de los manuales, haremos referencia a la enseñanza de la historia durante la dictadura franquista, pero no será objeto de un estudio particularizado, sino desde una perspectiva más bien contextualizadora de los cambios posteriores. Los programas de historia de la educación secundaria vinculados a esta reforma de 1970 (nos referimos a los del tercer curso del Bachillerato unificado Polivalente, el BUP) no entraron en vigor hasta 1977. Es a partir de esta última fecha cuando los manuales de historia serán objeto de una atención meticulosa en lo referente a la temática que nos ocupa.

En lo que respecta a la historia enseñada en las aulas (capítulo 5), las posibilidades de dotarnos de los datos pertinentes planteaban diversas alternativas. Nosotros hemos optado por la de las encuestas a dos tipos de alumnos, universitarios en ambos casos, pero con una vinculación a la enseñanza secundaria parcialmente distinta por su distinto año de finalización de los estudios secundarios. Nos referimos al alumnado de segundo curso de Magisterio (especialidad de enseñanza primaria) y al de cuarto y quinto curso de la licenciatura de Historia. El diferencial de dos o tres cursos respecto de su finalización de la enseñanza secundaria ya podía ser interesante por sí mismo, para poder averiguar si se había producido algún cambio reseñable, pero lo que ha resultado más interesante ha sido el hecho de haber seguido el plan del BUP o haber estudiado según el plan del bachillerato de la LOGSE. Más adelante profundizaremos en esta cuestión de suma importancia, según los datos obtenidos, en relación con la investigación que nos ocupa.

Con esta misma intención de poder conocer la historia enseñada en las aulas hemos pasado una encuesta a 20 docentes de secundaria,

en su mayor parte con una amplia experiencia, que nos ha permitido aproximarnos a un conocimiento más detallado de lo que han realizado en las aulas durante los dos últimos decenios. Hemos completado esta investigación sobre las actitudes y las prácticas del profesorado con una serie de entrevistas más detalladas a cuatro de los docentes previamente encuestados.

El contraste de las informaciones suministradas por el alumnado y el profesorado nos ha permitido establecer, tal como se ha demostrado en algunas investigaciones cuantitativamente muy representativas, algunas coincidencias entre sus valoraciones, pero también algunas diferencias bastante significativas, que detallamos a lo largo de la investigación, especialmente en el capítulo quinto[10].

A las conclusiones y al balance general de la investigación realizada, así como a las propuestas didácticas que se desprenden de ellas hemos dedicado el capítulo final (capítulo 6), al que le sigue el apartado relativo a la bibliografía citada en esta investigación y el listado de los manuales de historia analizados (capítulo 7).

[1] El historiador Julio Aróstegui, en un reciente estudio, ha definido el periodo que aquí abordamos como «excepcional hecho traumático colectivo». J. Aróstegui (2006): «Traumas colectivos y memorias generacionales: el caso de la Guerra Civil» en J. Aróstegui y F. Godicheau (eds.): Guerra Civil: mito y memoria, Madrid, Marcial Pons, p. 58.

[2] Esta es una constatación aceptada por la mayoría de historiadores contemporaneístas que ha quedado reflejado en numerosos artículos, como puede comprobarse, entre otros muchos, en los dos autores que a continuación citamos: Santos Juliá: «Echar al olvido. Memoria y amnistía de la transición», Claves de Razón Práctica, n.º 129, 2003, pp. 14-24, y del mismo autor «Nueva luz sobre el pasado», El País (Babelia), 24/5/2003, pp. 20-21 o Enrique Moradiellos: «Historiar el franquismo: luces y sombras de una tarea inacabada», Revista de Libros, n.º 67-68, 2002, pp. 13-15. No es nuestra intención adentrarnos, en esta ocasión, en el detalle de esta

extensa nueva historiografía sobre la Guerra Civil y el franquismo, sino simplemente dejar constancia de ella. Son también numerosos los monográficos de distintas revistas especializadas dedicados al análisis de estas aportaciones recientes. Pueden servir de muestra los realizados en Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, n.º 11, primavera 2003 («Memoria y olvido del franquismo», pp. 2-65) o los de la revista Ayer, n.º 33, 1999 («El primer franquismo, 1936-1959») y n.º 50, 2003 («La Guerra Civil»). una muy reciente polémica «revisionista» a propósito de estos tiempos difíciles es la protagonizada por un publicista llamado Pío Moa, que ha recibido el apoyo de los mass-media más conservadores y de algún hispanista, también muy conservador y ya muy trasnochado (Stanley G. Paine: «Mitos y tópicos de la Guerra Civil» en Revista de Libros, n.º 79-80, julio-agosto 2003, pp. 3-5). El libro de P. Moa más vendido es Los mitos de la Guerra Civil, Madrid, La Esfera de los Libros, 2003. Entre las críticas a su versión neo-franquista de la historia y su total inconsistencia historiográfica pueden verse, entre otras, la de S. Juliá: «últimas noticias de la Guerra Civil» en Revista de Libros, n.º 81, septiembre de 2003, pp. 6-8 o las aportaciones recientes y sistemáticas de E. Moradiellos: 1936. Los mitos de la Guerra Civil, Barcelona, Península, 2004, y la de A. Reig Tapia: La cruzada de 1936. Mito y memoria, Madrid, Alianza, 2006. Para un visión actualizada de todas estas cuestiones es de suma utilidad la obra de Julián Casanova: Historia de España. República y guerra civil. Barcelona, Crítica, 2007.

[3] Un estudio fundamental sobre la forma en que el periodo de la Guerra Civil y el franquismo fueron considerados durante los años de la transición a la democracia es el realizado por Paloma Aguilar Fernández: Memoria y olvido de la Guerra Civil española, Madrid, Alianza, 1996, que ha sido ampliado y actualizado recientemente (Madrid, Aguilar, 2008) Las dos principales posiciones interpretativas habidas a propósito de la forma en que se realizó la transición política en su relación con la memoria histórica respecto de la Guerra Civil y de la dictadura franquista son las representadas, respectivamente, por Santos Juliá, ya citada en la nota anterior, y la del profesor de Ciencias Políticas de la universidad Pompeu Fabra, vicenç Navarro, mostrada tanto en su libro Bienestar insuficiente, democracia incompleta: sobre lo que no se habla en nuestro país (Barcelona, Anagrama, 2002) como en numerosos artículos

periodísticos (por ejemplo, «Consecuencias de la transición inmodélica», El País, 8/1/2003, pp. 11-12).

[4] Nos referimos principalmente a los estudios-estados de la cuestión realizados por E. Moradiellos: «un incómodo espectro del pasado: Franco en la memoria de los españoles», Pasajes de Pensamiento Contemporáneo 11, 2003, pp. 5-12, y por P. Aguilar Fernández: «La presencia de la Guerra Civil y del franquismo en la democracia española», Pasajes de Pensamiento Contemporáneo 11, 2003, pp. 13-23.

[5] El carácter complejo, incluso contradictorio, de esta tarea educativa ha sido abordado de manera muy sugerente en las conversaciones-debates recogidos en la obra de Miguel López Melero, H. Maturana, A.I. Pérez Gómez y M.A. Santos Guerra: Conversando con Maturana de educación, Málaga, Aljibe, 2003 (especialmente en el apartado «La tarea de la escuela o las contradicciones de la escuela», pp. 19-30).

[6] Aparte de la continuada preocupación del Consejo de Europa por estas cuestiones, especialmente en relación con los países del este y sudeste europeo, ya plasmada en publicaciones tan relevantes como la editada por Wolfgang Höpken: Öl ins Feuer?: Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa, Hanover, Hahnsche buchhandlung, 1996, o la de A. McCully: The teaching of history in a divided community, Estrasburgo, Council of Europe, 1998, otras instituciones europeas y americanas también se han adentrado en esta temática. Cabe destacar, de entre ellas, al Centro de la unesco radicado en la universidad del ulster, que realiza seminarios internacionales (financiados por el Consejo de Europa, la Fundación Nuffield, el british Council y el banco Mundial) y promueve publicaciones como la de A. McCully, B. Hartop y K. Barton: Teaching history in societies emerging from conflicts, Coleraine, university of ulster-unesco Centre, 2003. otro tanto ocurre con la americana Fundación Carnegie y sus programas y proyectos sobre «Changing narratives of the nation and the search for reconciliation» (en línea en http://www.carnegiecouncil.org) en el que actualmente se están estudiando las características de la historia enseñada y su relación con los procesos de reconciliación social en once países de distintos continentes (Corea del Norte y del

Sur, zimbabue, Kazajstán, Irlanda del Norte, Rusia, España, India, Pakistán, Alemania y Canadá). La preocupación de los organismos internacionales por aumentar la conciencia ciudadana por los problemas vinculados a la violencia ha sido destacada recientemente por Antonio Monclús: «La violencia escolar: perspectivas desde Naciones unidas», Revista Iberoamericana de Educación, n.º 38, 2005, pp. 127-146. una muy buena síntesis internacional de esta situación puede verse en el libro editado por Alexandra Barahona de Brito et al.: Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias, Madrid, Istmo, 2002. También disponemos ya de varios análisis del tratamiento escolar de estos tiempos recientes, difíciles y violentos. Puede verse, entre otros, el editado por Elizabeth A. Cole: Teaching the violent past: History education and reconciliation, Nueva york, Rowman & Littlefield Publishers, 2007; el compilado por Mario Carretero et al.: Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires, Paidós; o el número monográfico de la revista española Iber, n.º 55, 2008.

[7] La presente investigación, de hecho, tuvo sus orígenes en la aceptación de una propuesta de colaboración que se nos hizo desde la Fundación Carnegie para participar en su programa «Changing narratives of the nation and the search for reconciliation», dentro del proyecto «The History and the politics of reconciliation».

[8] Esta cuestión ha sido recientemente abordada, en relación con los conocimientos y los estereotipos europeos presentes en los alumnos de cuarto curso de ESO, por J. Prats et al.: Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria, barcelona, Fundación La Caixa, 2001. En esta investigación se demuestra claramente que aunque los manuales ya no presenten estereotipos descalificadores entre los países europeos, aquéllos siguen presentes mayoritariamente entre los alumnos. un estudio similar sobre los escolares franceses ha mostrado, por su parte, la escasa relación existente entre los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza escolar y el uso que de los mismos hacen los escolares franceses a la hora de pronunciarse sobre los problemas o las cuestiones relacionadas con la actual construcción de una Europa unida, con la evolución reciente de la ciudadanía europea y también con respecto a sus vivencias y

representaciones de la multiculturalidad. Según esta investigación, el estudio de Europa en las aulas no se apoya suficientemente en la experiencia y en las preguntas de los jóvenes, por lo que éstos, a la hora de manifestar sus opiniones, suelen recurrir a sus propias vivencias y al sentido común dominante en la sociedad, pero no a los conocimientos que reciben en las aulas. La conclusión principal de este estudio es que si lo que se pretende con la enseñanza es hacer reflexionar a los alumnos, hacer que se planteen preguntas y que pongan en tela de juicio sus representaciones iniciales y sus estereotipos culturales y sociales, entonces es totalmente necesario un nuevo tipo de enseñanza en la que tengan entrada las representaciones de los alumnos, sus imaginarios, sus afectos y emociones y no sólo el pretendido carácter neutro de la ciencia, que ellos aceptan como tal, pero que no incorporan a sus vidas ni les ayuda a superar los estereotipos y simplificaciones socialmente más aceptados (Nicole Tutiaux-Guillon: L´Europe entre project politique et objet scolaire, París, Institut National de la Recherche Pédagogique, 2001).

[9] Ignacio Peiró: «La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo xix» en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, n.º 7, 1993, pp. 49-51; Rafael valls: «Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos xix y xx): estado de la cuestión» en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, n.º 12, 1998, pp. 3-28; Antoni Segura (coord.): Els llibres d´història, l´ensenyament de la història i altres històries, barcelona, Fundació bofill, 2001.

[10] Angvik, M. y b. von borries: Youth and history. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents, Hamburgo, Koerber Stiftung, 2 vols., 1997.

1. LOS CUESTIONARIOS EN LOS PLANES DE ESTUDIO (1938-2008)

Los distintos cuestionarios que se han ido formulando desde el franquismo inicial hasta la actualidad nos pueden suministrar una primera aproximación a la forma en que se han planteado los temas que nos ocupan. El carácter relativamente aséptico que los planes de estudio deben tener se rompe en determinadas ocasiones, pasando a desarrollarse en ellos una visión profundamente connotada, como comprobaremos.

El ejemplo más destacado de unos programas resueltamente maniqueos lo tenemos en el primer plan de estudios del franquismo, el del año 1938[11]. Si recorremos los distintos cursos de bachillerato en los que los temas que nos ocupan están presentes en este plan, nos encontramos con formulaciones tan abiertamente sectarias como las siguientes:

—Primer curso:

La II República: su política antinacional y anticatólica. Los separatismos desmembradores de la Patria. La invasión extranjera marxista y bolchevique. El Movimiento Nacional: sus orígenes, sus hombres, su justificación histórica. Su significado patriótico, moral y religioso.

—Segundo curso:

La II República: sus desastres, sus desórdenes, sus crímenes. Su sentido antinacional y anticatólico.

El Movimiento Nacional: Franco. España recupera su sentido histórico.

—quinto curso:

Quinquenio republicano: sentido anticatólico, antimilitarista, antiespañolista de la República. La quema de conventos. Persecución a la enseñanza religiosa. Vejaciones al Ejército. España entregada a la masonería, a la Internacional Socialista y al Komintern. Los crímenes de la República. El asesinato de Calvo Sotelo.

El 18 de julio de 1936: guerra de salvación. El glorioso Movimiento Nacional: sus orígenes, sus hombres representativos: José Antonio Primo de Rivera, José Calvo Sotelo, Víctor Pradera, Ramiro de Maeztu. Sus héroes y sus mártires. Crímenes, asesinatos, robos, pillaje, sacrilegio de los rojos. Franco, salvador de la Patria.

Como se puede observar, este plan de estudios es un ejemplo prototípico de lo que podríamos considerar un planteamiento burdamente maniqueo, consistente en la demonización plena de una parte, la republicana en este caso, y la exaltación extrema de la otra, el bando de los sublevados.

Los planes de estudio posteriores ya se despojaron, en sus cuestionarios, de las anteriores formulaciones y adoptaron un carácter más escueto, aunque conservando inalterada la nomenclatura acuñada por el franquismo inicial. Así lo hacen los cuestionarios de 1953, 1957, 1967 y 1975[12], con muy escasas variaciones relacionadas con la mención, explícita o no, a la situación de la España del momento:

—Plan de 1953 (cuarto curso):

La II República. El Movimiento Nacional y la España actual.

—Plan de 1957 (cuarto curso):

La II República. El Movimiento Nacional.

—Plan de 1967 (cuarto curso):

La II República y el Movimiento Nacional: evolución material, social, económica e intelectual de la España actual.

—Plan de 1975 (tercer curso del BUP):

La II República. La guerra de España. El nuevo Estado.

Aunque los planes de estudio de la enseñanza primaria no sean objeto de nuestra investigación, consideramos conveniente reproducir el cuestionario que se estableció en 1970 para la segunda etapa de la recién instaurada Enseñanza General básica[13]:

La II República: los partidos políticos y los movimientos separatistas.

El Movimiento Nacional y la guerra de liberación.

El fuero de los españoles y otras leyes fundamentales. Institucionalización del régimen. La ley de Sucesión.

La sociedad española: la inspiración católica de nuestra vida comunitaria. Los planes de desarrollo y el nivel de vida. Las relaciones con los organismos internacionales. España y América: la gran comunidad de habla hispana.

En capítulos posteriores analizaremos la forma en que estos cuestionarios se desarrollaron en los manuales más significativos de cada uno de los planes indicados. Lo que ahora queremos destacar principalmente es la perduración de los planes de estudio de la EGB y del BUP a lo largo de los decenios de 1970 y 1980, esto es, todo el

periodo que podemos denominar como del post-franquismo, de la transición e incluso de la normalización democrática española, pues hubo que esperar hasta 1991 para que se formulasen las denominadas enseñanzas mínimas, a partir de la LOGSE, estableciendo unas nuevas pautas con respecto a los temas que tratamos.

Los contenidos temáticos establecidos, en 1991, por el Ministerio de Educación para la ESO en relación con el periodo que investigamos son muy genéricos y quedan resumidos con la siguiente formulación: «Cambios y transformaciones en la España contemporánea»[14]. Algo muy distinto ocurre respecto de la asignatura Historia de segundo curso de bachillerato en donde, por primera vez, nos encontramos con formulaciones abiertamente contrastantes con las habitualmente establecidas a lo largo de todo el franquismo. El diseño curricular de 1992[15] para este segundo curso de bachillerato establecía como enseñanzas «mínimas» las siguientes:

La II República: bases socioculturales y fuerzas políticas. La Constitución de 1931. Realizaciones y evolución política de la II República.

La Guerra Civil: sublevación y Guerra Civil. Dimensión interna e internacional del conflicto español.

España durante el franquismo: génesis y fundamentos del régimen franquista. Estancamiento económico y aislamiento internacional. Estabilización y crecimiento económicos. Cambio social desde los años sesenta y los inicios de la crisis. La oposición democrática a la dictadura. El exilio. Política y cultura bajo el franquismo.

La recuperación democrática: transición política. La Constitución de 1978: instituciones democráticas y organización del Estado. Cambios económicos y evolución política. La presencia española en la construcción europea. España en el mundo actual.

Las nuevas y más recientes enseñanzas mínimas establecidas a

principios de 2001[16], tanto para la ESO como para el bachillerato, vuelven a planteamientos más bien propios de los cuestionarios tradicionales en el sentido de su detallismo respecto de las cuestiones que deben ser tratadas en las aulas, aunque algo relativamente semejante ya se había establecido, como acabamos de ver, en el segundo curso de bachillerato en la normativa de 1992.

El programa de 2001 para cuarto curso de la ESO establecía los siguientes apartados:

La II República. La Guerra Civil.

España durante el franquismo: el régimen político y las relaciones internacionales. Evolución económica y social. La oposición política y social.

La España democrática: la transición. La Constitución de 1978 y el Estado de las autonomías. Los gobiernos democráticos y la integración en Europa.

Estas enseñanzas mínimas, algo más detalladas que las anteriores, quedaban formuladas para el bachillerato de la forma siguiente:

La II República: la Constitución de 1931 y el bienio reformista. Evolución política. La cultura española de la Edad de Plata hasta 1936.

La Guerra Civil: sublevación militar. Evolución política de las dos zonas. La internacionalización del conflicto.

España durante el franquismo: evolución política y coyuntura internacional. Transformaciones económicas y oposición al régimen.

La España democrática: la transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las autonomías. Los gobiernos democráticos y la integración en Europa.

Este mismo programa fue ratificado en la penúltima formulación de las enseñanzas mínimas (ahora definidas como «comunes») establecida por la Administración central tanto para el cuarto curso de la ESO como para el segundo curso del bachillerato[17].

La última formulación oficial de los programas ha sido la de principios de 2007, que no presenta apenas ninguna variante respecto de la anterior de 2003[18].

[11] Boe 20/9/1938 (ley de Reforma de la Enseñanza secundaria) y boe 14/4/1939 (cuestionario de historia del bachillerato): ambos textos están reproducidos en Rafael valls: La interpretación de la historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953), valencia, universidad de valencia, 1984, pp. 106-135

[12] Boe, 27/2/1953; 2/7/1957; 2/6/1967; 18/4/1975 y 3/5/1975.

[13] Boe, 8/12/1970. un sugerente análisis de las posibilidades truncadas respecto de la EGB es el realizado por I. González Gallego: «una propuesta curricular para geografía e historia con origen en 1970: la estructura cíclica», Iber 46, 2005, pp. 36-64.

[14] Boe, 14/6/1991.

[15] Boe, 2/10/1992.

[16] Boe, 16/1/2001.

[17] Boe, 3/7/2003. 18

[18] Boe, 5/1/2007.

2. LA DIFUSIÓN DE LOS MANUALES DE HISTORIA: REPRESENTATIVIDAD CONTRASTADA DE ESTA FUENTE DOCUMENTAL

En este capítulo pretendemos argumentar, desde una consistente base estadística, la selección que hemos realizado sobre los manuales escolares, partiendo de la consideración de que una mayor presencia de los manuales en las aulas comporta una mayor incidencia de los mismos en la imagen o representación que los alumnos se forman respecto de las cuestiones y los temas estudiados. El grado de presencia de los manuales seleccionados equivale, desde esta óptica, a su grado de representatividad[19].

No existen estudios globales sobre la difusión y consumo de los manuales de historia entre los años setenta y noventa, pero sí que se han realizado algunas aproximaciones regionales, en relación con la enseñanza secundaria, que pueden adecuarse, sin grave distorsión, al conjunto de los institutos de bachillerato, o de educación secundaria, españoles[20]. Las referencias completas de los manuales más representativos citados en los cuadros de este capítulo se encuentran en el anexo bibliográfico final (capítulo 7).

La primera de estas investigaciones, realizada entre 1982 y 1984 en centros catalanes de secundaria, tanto públicos como privados, se hizo sobre una muestra prácticamente exhaustiva: los 122 centros públicos existentes y 284 privados, que suponían el ochenta por ciento de estos últimos. Los resultados suministrados por esta investigación son los expresados en el cuadro 2.1.

CUADRO 2.1

Manuales de historia utilizados en los centros de secundaria catalanes en los cursos 1982-1984[21]

Editorial	porcentaje en centros públicos (bachillerato)	porcentaje en centros privado
Akal	9,6	1,5
Anaya	8,8	12
Bruño	1,8	6,7
Cymys	0,5	0
Magisterio Español	0	4
Marfil	0,8	0,1
SM	0,8	2,5
Santillana	3,5	4,5
Serpa	1,9	0,9
Teide	2	2,6
Vicens Vives	53,1	35,1
Otras editoriales	6,9	10,6
No contestan	10,3	21,5

Conviene que comentemos, aunque sea de forma somera, las principales características del consumo de manuales de historia en Cataluña en los primeros años del decenio de los ochenta.

Llama poderosamente la atención el predominio muy marcado de la editorial Vicens Vives, con prácticamente la mitad del porcentaje total, si unimos la secundaria pública y la privada. Las otras editoriales destacadas, pero ya a gran distancia de ésta, son, por orden de importancia, la editorial Anaya (poco más de un diez por ciento), Akal (alrededor de un seis por ciento, lo que, en este caso concreto y por tratarse más de «materiales de trabajo» que de un manual de tipo clásico, significa un porcentaje muy relevante), bruño y Santillana, que rondan el cuatro por ciento. Las restantes editoriales quedan por debajo de este último porcentaje. También es bastante claro el mayor uso de los manuales publicados por las editoriales de origen o trayectoria más católica (bruño, Magisterio Español y SM) por parte de los centros privados.

Es también muy significativo que los manuales «alternativos», en el sentido de «materiales escolares» más innovadores y que se separan del modelo clásico de los manuales expositivos y cerrados, tengan una presencia tan escasa. Sólo los manuales-materiales de las editoriales Akal y Cymys (este último preparado por el Grupo 13-16) logran cierta presencia en la secundaria pública, especialmente el primero, que es el único que sobrepasa el cinco por ciento. otros materiales como los de los Grupos Germania o Sènia obtienen porcentajes aún inferiores a los del Grupo 13-16.

La muestra de Galicia (cuadro 2.2.) es menos completa que la de Cataluña y en ella se analiza un conjunto de 32 centros de secundaria y unos 4000 alumnos. Los datos son del curso 1993-1994 y están realizados a partir del uso de los manuales de tercero de BUP(Historia de España y de los países hispánicos).

CUADRO 2.2

Manuales de historia utilizados en los centros de secundaria gallegos en

el curso 1993-1994[22]

Editorial	porcentaje en centros públicos privados (
Anaya	18
Bruño	6
ECIR	21
SM	6
Santillana	18
Vicens Vives	31

El caso gallego, por una parte, ratifica la fuerte implantación de los manuales de la editorial Vicens Vives en la educación secundaria española. Por la otra, en oposición a la muestra catalana, aparece, también con destacada importancia, la editorial valenciana ECIR, cuyos manuales de historia, redactados por el Grupo Edetania, tenían y siguen teniendo un reconocido prestigio en una parte considerable de los centros españoles de secundaria. Destacan, igualmente, otras dos grandes editoriales de ámbito estatal: por una parte, la editorial Anaya y, por la otra, la editorial Santillana, que, aunque su trayectoria escolar inicial estuvo más vinculada a la educación primaria, logró rápidamente asumir un destacado papel en la secundaria. Las editoriales Bruño y SM cierran, con un porcentaje más modesto, el cupo de editoriales presentes en esta muestra, en la que, a diferencia de la catalana, no tienen ninguna presencia significativa los «materiales» alternativos. Esta muestra gallega permite comprobar el incesante proceso de oligopolización, más intenso aún desde los años setenta, del mercado editorial español dedicado a la educación secundaria en el que las cinco principales editoriales, como mostraremos posteriormente, alcanzan y mantienen una cuota oscilante entre el 75 y el 80 por ciento del conjunto de los manuales de historia utilizados en los centros de educación secundaria.

El tercer estudio regional realizado está referido al ámbito castellano-leonés y ratifica, en gran manera, lo ya visto para los casos catalán y gallego, aunque presente algunas variantes como la presencia de otros manuales «alternativos» relacionados con el salmantino Grupo Cronos, que sustituyen al catalán Cymys-Grupo 13-16, incluso con un porcentaje mayor.

CUADRO 2.3

Manuales de historia utilizados en los Institutos de Castilla-León en el año 1995[23]

Editorial	porcentaje en centros (3º de BUP)

Anaya	30,1
Cronos	6,3
ECIR	12,6
SM	3,1
Santillana	11,1
Vicens Vives	30,1
Otros	6,7

¿Cómo y en qué grado se modificó esta situación previa a partir de la implantación progresiva de la Educación Secundaria obligatoria y del nuevo bachillerato de la LOGSE en relación con las grandes editoriales escolares y también con las que podríamos considerar menores y con las dedicadas a la publicación de materiales curriculares alternativos? Afortunadamente, la investigación realizada desde la catalana Fundación bofill sobre los manuales de historia, en la que colaboramos dentro del equipo colectivo que la llevó a término, nos permite disponer de datos muy fehacientes para el año 2000.

CUADRO 2.4

Recepción y uso de los manuales de Historia de 2.º de bachillerato en las autonomías españolas (en porcentajes y sin incluir la denominación regional adoptada por algunas editoriales estatales): año 2000[24]

Editoriales	Andalucía	Baleares	Canarias	Cataluña	Galicia	C. Valen.	País Vasco	MEC Madrid
Vicens Vives	19	62	18	26	24	16		18
Santillana	17	5	17	7	18	18		11
SM	18		18	10	9	9		8
Anaya	18	7	14	22	19	16	31	15
Oxford	16							
ECIR	4		10		16	19		13
Teide				18		10		
Editex								9
Ibaizabal							28	
Erein							18	
Otras	18	26	23	27	16	12	23	26

Como se puede constatar en el cuadro anterior son cinco las editoriales que en la actualidad, y también a lo largo del periodo posterior a 1970, pueden ser consideradas como las grandes editoriales escolares respecto de los manuales de historia del bachillerato. La primera posición estaría compartida por las editoriales Vicens Vives y Anaya, a las que seguiría la editorial Santillana y, de manera un poco más distanciada, las editoriales SM y ECIR. El conjunto de estas cinco editoriales suma una cifra muy próxima al 75% de los manuales utilizados en las distintas autonomías y también en el conocido, hasta hace unos pocos años, como «territorio MEC». La única excepción es la del País vasco, en que sólo la editorial Anaya, entre las cinco grandes, consigue una difusión muy notable. La mayor parte de estas cinco editoriales, como vimos, ya destacaban a principios de los años ochenta, pero algunas han ganado terreno, especialmente SM y Santillana, que tenían en aquellos años una importante presencia en la enseñanza primaria, pero menor en la secundaria, y otras han retrocedido parcialmente, como es el caso de Vicens Vives.

La importancia cuantitativa de los manuales de estas cinco editoriales en las aulas españolas es la que nos ha hecho privilegiar el análisis de sus manuales a lo largo de la presente investigación, especialmente desde la implantación del tercer curso del BUP.

[19] Esta es una perspectiva aceptada por la investigación internacional sobre los manuales escolares. Puede verse su defensa en la obra de Falk Pingel: Unesco guidebook on textbook research and textbook revision, Hannover, Hahnche buchhandlung, 1999.

[20] Esta cuestión la desarrollamos hace unos años, de manera mucho más detallada, en R. valls Montés: «Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos xix y xx): estado de la cuestión» en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, n.º 12, 1998, pp. 3-28.

[21] Inma González y G. zaragoza: «El llibre de text d'història al batxillerat. La situació actual a Catalunya» en Actes de les 7enes

Jornades d'història de l´educació als Països Catalans, Eumo Editorial, vic, 1985, pp. 67-84.

[22] Ramón López Facal: Análise do concepto de nación a través dos manuais escolares de Historia de España. A formación ideolóxica dos cidadans, universidad de Santiago, 1994. Ejemplar policopiado, que el autor nos ha permitido amablemente usar.

[23] R. Cuesta Fernández: Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas, Madrid, Akal, 1998, p. 196.

[24] Elaboración propia a partir de A. Segura (coord.): Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries, barcelona, Fundació bofill, 2001, pp. 18-20.

3. LA PRESENCIA DE LA II REPÚBLICA, LA GUERRA CIVIL, EL FRANQUISMO Y LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA EN LOS MANUALES DE HISTORIA: ANÁLISIS CUANTITATIVO

Aunque a lo largo del capítulo posterior haremos breves referencias a la extensión dedicada por los manuales de los distintos planes de estudio respecto de los temas que investigamos, conviene que en estos apartados

iniciales quede ya establecido, aunque sea a grandes rasgos, al igual que hicimos con su difusión, la mayor o menor importancia cuantitativa dedicada a los mismos y a las variaciones experimentadas. Aunque las diferencias en su extensión no prejuzgue el tipo de información o las interpretaciones contenidas en los distintos manuales, sí que pueden ser consideradas como un factor altamente significativo, por una parte, respecto de la importancia que se les concede desde la Administración, que es la que establece los programas y, por la otra, por los autores de los manuales que, dentro de los márgenes establecidos administrativamente, tienen una cierta capacidad de maniobra aumentando o disminuyendo la amplitud y profundidad con que se abordan los distintos contenidos de los temarios oficiales. Esta afirmación tiene mayor relevancia para los manuales de la LOGSE (por su carácter más abierto y flexible) que para los del franquismo, pero es aplicable a ambos periodos, aunque lo sea de forma diferente. Las referencias completas de los manuales citados en el cuadro siguiente, al igual que hicimos en los precedentes, se encuentran en el capítulo 7.

CUADRO 3.1

Extensión dedicada a la II República, la Guerra Civil, el franquismo y la España democrática en los manuales de historia de educación secundaria (1938-2003): número de páginas (pp.) y porcentaje respecto del total del manual (%)

Editorial	Autor(es)	Título	Curso	II República pp	II República %	Guerra Civil pp	Guerra Civil %	Franquismo pp	Franquismo %	España democrática pp	España democrática %
Inst. de Espa	[illegible]	[illegible]	[illegible]	1,73	5	1,73					
Edit. Castro	[illegible]	[illegible]	1.º bach.	0,31	3	0,93					
Razón y Fe	[illegible]	[illegible]	2.º bach.	1,56	1	0,26					
Marfil	[illegible]	[illegible]	1.º bach.	0,90	0,5	0,45					
Autor, S.	[illegible]	[illegible]	2.º bach.	1,32	1	1,32					
Autor, S.	[illegible]	[illegible]	1.º bach.	0,51	4	2,07					
Bosch, A.	[illegible]	[illegible]	1.º bach.	0,27	6	1,63	9	2,45			
Teide, V.	[illegible]	[illegible]	2.º bach.	1,02	3	1,53					
Teide, V.	[illegible]	[illegible]	1.º bach.	0,69	1,5	0,52	1	0,34			
SM, 1.	[illegible]	[illegible]	1.º bach.	0,47	1,5	0,47	1,5	0,47			
SM, 1.	[illegible]	[illegible]	4.º bach.	1,26	4	1,26	8	2,52			
Teide, V.	[illegible]	[illegible]	1.º bach.	1,26	3	0,95	4	1,26			
Anaya, M.	[illegible]	[illegible]	8.º EGB	1,09	10	3,69	20	7,38			
SM, 1.	[illegible]	[illegible]	8.º EGB	2,58	7	2,58	23	8,48			
Santillana, E.	[illegible]	[illegible]	8	2,50	8	2,5	9	2,82	10	3,19	
SM, 1.	[illegible]	[illegible]	8.º EGB	2,09	21	6,28	10	2,99			
Teide, V.	[illegible]	[illegible]	5.º BUP	1,01	6	1,21	5	1,01	2	0,40	
Anaya, V.	[illegible]	[illegible]	3.º BUP	1,87	10	1,87	12	2,24			
Santillana, Edit.	[illegible]	[illegible]	3.º BUP	2,84	12	2,62	6	1,31			
Vicens V.	[illegible]	[illegible]	3.º BUP	1,71	8	1,71	14	2,99			
Vicens V.	[illegible]	[illegible]	3.º BUP	0,84	4	0,84	14	2,94	2	0,42	
SM, 1.	[illegible]	[illegible]	9.º BUP	2,09	6	1,39	7	1,63			
Anaya, V.	[illegible]	[illegible]	3.º BUP	1,87	10	1,87	10	1,87	2	0,37	
Anaya, P.	[illegible]	[illegible]	3.º BUP	2	10	2,5	22	5,51	10	2,5	
Santillana, Edit.	[illegible]	[illegible]	3.º BUP	3,5	12	3	12	3	10	2,5	
SM, 1.	[illegible]	[illegible]	10.º (Básico)	2,32	6	1,39	10	2,32	28	6,51	
ECIR, Edit.	[illegible]	[illegible]	3.º BUP	1,63	15	2,23	40	5,95	24	3,57	
Santillana, E.	[illegible]	[illegible]	6.º ESO	1,98	6	1,98	12	3,96	14	4,62	
SM, 1.	[illegible]	[illegible]	4.º ESO	2,50	8	2,5	13	4,07	12	3,76	
Anaya, P.	[illegible]	[illegible]	4.º ESO	2,19	7	2,19	6	1,88	18	5,64	
ECIR, Edit.	[illegible]	[illegible]	4.º ESO	1,83	1	1,52	10	3,05	5	1,52	
Anaya, G.	[illegible]	[illegible]	2.º bach.	5,52	16	3,47	56	12,14	80	17,35	
ECIR, Edit.	[illegible]	[illegible]	2.º bach.	7,74	26	6,29	62	15,01	56	13,55	

SM, 1999	Santacana et al., 2.4 bach	22	4,92	44	9,84	44	9,84
Vicens Vives, 2006	Aragonés et al., 2.7 bach	22	6,52	40	11,86	40	11,86
Anaya, 2006	Ibáñez et al., 2.6 bach	20	7,15	34	8,11	34	8,11
SM, 2003	Santacana y Aragonés, 1.4 ESO	20	4,02	40	8,94	36	8,05
Vicens Vives, 2006	Aragonés et al., 2.5 bach	24	6,36	38	10,07	26	6,89
Santillana, 2002	Martínez et al., 2.2 bach	26	5,21	28	6,63	24	5,68

A la vista del cuadro 3.1. podemos establecer algunas constataciones de tipo cuantitativo que nos permiten una primera aproximación a las cuestiones planteadas en esta investigación que desarrollaremos, desde una perspectiva más interpretativa, en el siguiente capítulo. Las principales evidencias que podemos establecer son las que enumeramos a continuación:

1. El espacio dedicado a los temas de la II República y de la Guerra Civil en los manuales del primer franquismo (que podemos identificar con su primer plan de estudio) es muy reducido, incluso en los manuales de quinto curso de bachillerato, que son los que mayor atención les prestan. En ningún caso se superan las seis páginas dedicadas a cada uno de estos dos temas y el porcentaje medio de su extensión se sitúa en torno al uno por ciento de su conjunto.

2. Estas pautas apenas si se alteran en los manuales de los distintos planes de estudio anteriores a 1975: ninguno de los manuales analizados dedica más de seis páginas a estos dos temas y, en su conjunto, el porcentaje medio ronda el uno por ciento. El periodo franquista tampoco es objeto de una atención destacada, pero es, casi en todos los casos, algo superior al de los dos temas anteriores.

3. Un primer cambio importante se da en los manuales aparecidos a partir de 1975, tanto en los de la EGB como en los del BUP: la extensión dedicada a los temas de la II República y de la Guerra Civil se duplica, tanto en cifras absolutas como en las relativas o porcentuales. Este incremento es aún más acusado respecto del periodo franquista que, en la mayoría de los casos estudiados, es el que mayor atención recibe. No ocurre lo mismo con el periodo de la transición democrática que, con alguna excepción, es el tema menos tratado de los cuatro que consideramos. Esto ocurre no sólo con los manuales impresos entre 1975 y 1977, lo que resultaría muy comprensible, sino que también se da en los que lo fueron en años posteriores como 1981 (caso de Vicens Vives) o incluso 1984 (caso de SM y Anaya). Esta última circunstancia habría que atribuirla a la no actualización de los manuales durante aquellos años, aunque,

como mostraremos en el capítulo siguiente, sí que se introdujeron algunos pequeños cambios en las distintas ediciones de tales manuales, por lo que no cabe considerarlos, en sentido estricto, reediciones de éstos.

4. Los manuales de la segunda mitad de los años ochenta continúan con un tratamiento muy semejante al de los anteriores respecto de los temas de la II República y de la Guerra Civil. El cambio más importante de estos nuevos manuales se centra en la extensión dedicada tanto al franquismo como a la España democrática. Estos dos últimos temas son los que, en su conjunto, reciben mayor atención de los cuatro considerados, pero no se da una opción uniforme ya que, en unos manuales, es el periodo franquista el privilegiado (casos de Anaya y ECIR), pero en otros lo es el de la España democrática (caso de SM). En ambas situaciones el tema privilegiado llega a suponer una extensión próxima al seis por ciento, cifra hasta ahora sólo excepcionalmente alcanzada por alguno de los cuatro temas analizados.

5. Respecto de los manuales publicados a partir de los programas de la LOGSE, hay una clara diferencia entre los de la ESO y los de segundo curso del nuevo bachillerato. Los manuales de la ESO mantienen características cuantitativas bastante semejantes a las descritas para los manuales de finales de los años ochenta. El gran cambio se da, de manera muy notoria, en los manuales de segundo de bachillerato: los cuatro temas estudiados consiguen una atención mucho mayor a cualquier periodo anterior, casi sin excepción. Esta constatación es aplicable tanto a los temas de la II República y de la Guerra Civil, que doblan su porcentaje, como especialmente al franquismo y a la España democrática, que alcanzan una presencia cuantitativa hasta ahora desconocida, superando, en muchos casos, cantidades por encima del diez por ciento y que pueden llegar hasta el quince por ciento (ecir, respecto del franquismo) y el diecisiete por ciento (Anaya, respecto de la España democrática). Sin ningún tipo de duda, los manuales de la LOGSE, a partir de los años noventa, especialmente los de bachillerato, son los que han prestado mayor atención a los temas aquí analizados hasta el presente.

6. Los manuales de la ESO aparecidos en 2003, a partir de los nuevos programas de 2001, así como los redactados a partir de los

programas de 2007, no han supuesto apenas cambios en la variable aquí analizada. La presencia de los temas estudiados se mantiene prácticamente estable respecto de los manuales inmediatamente precedentes. Sí que han comportado variaciones importantes, por el contrario, en lo referente a los manuales de segundo de bachillerato publicados en 2003. Todos los temas (con una sola excepción: la de Anaya respecto de la Guerra Civil) pierden presencia en mayor o menor porcentaje (a veces muy significativo, como los cinco puntos de Vicens Vives respecto de la España democrática) y esta disminución de la atención se realiza especialmente en relación con el capítulo dedicado a la España democrática. En estos manuales, el aspecto que más se ha resentido por los cambios programáticos introducidos a partir de 2001 es el relacionado con las fuentes documentales incluidas en ellos y también el relativo a algunas de las actividades anteriormente formuladas para su realización por el alumnado (especialmente las actividades finales de cada tema y los dossiers que las solían acompañar, ahora ausentes en gran medida).

4. LA HISTORIA DE LA II REPÚBLICA, LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO EN LOS MANUALES DE HISTORIA (1938-2008)

4.1. Las reticencias al cambio de una única y excluyente interpretación de la historia: los manuales de historia durante el franquismo (1938-1975)

Nuestra intención no es, como ya anotamos previamente, la de estudiar de manera profunda la forma en que durante el franquismo se plantearon los temas y las interpretaciones sobre la II República, la Guerra Civil y el propio franquismo, pues lo que nos interesa fundamentalmente es analizar cómo estas mismas cuestiones se fueron formulando a partir de 1975, tras el final de la dictadura. Pero, evidentemente, necesitamos tener un conocimiento suficiente de las características principales con las que el franquismo configuró y socializó su interpretación de este periodo crucial de la historia española reciente. El objeto principal de este primer apartado es el de establecer las pequeñas variaciones valorativas que el franquismo fue permitiendo a lo largo de sus casi cuarenta años de dictadura.

4.1.1. El establecimiento de la interpretación canónica del franquismo: los manuales del primer bachillerato franquista (1938-1953)[25]

La primera cuestión destacable es que los manuales del franquismo dedican un espacio bastante reducido al estudio de los tres procesos que nos ocupan, tal como hemos destacado en el anterior análisis cuantitativo de los manuales. En términos generales, la extensión dedicada tanto a la II República como a la Guerra Civil suele rondar las tres páginas, con máximos de seis páginas y mínimos de una. En términos porcentuales, considerando la extensión de cada manual, su presencia oscila entre un valor mínimo del 0,26 y un máximo del 1,56 por ciento, si hacemos excepción del 1,73 del manual del Instituto de España, que es de primaria, pero que hemos incluido, de manera excepcional, porque intentó convertirse, sin conseguirlo, en el manual único de historia de España entre 1938 y 1939[26].

Esta esquemática brevedad en el tratamiento de estos temas no está reñida, sino todo lo contrario, con la contundencia con la que se expresan las valoraciones sobre los mismos, que sólo de forma muy paulatina y de manera casi imperceptible se irán modificando posteriormente en lo que respecta a la II República, pero no sobre la Guerra Civil.

La consideración general aplicada a la II República, perfectamente explicitada en los programas de 1938, es la de su descalificación global negativa dado que «su política fue antinacional, anticatólica, antirreligiosa, antimilitar y estuvo definida por los separatismos desmembradores de la Patria y la invasión extranjera marxista y bolchevique». Esta consideración admite formulaciones distintas, pero muy similares en su contenido, que son las que, una y otra vez, se hacen patentes en los manuales de historia de este plan de estudios de 1938. un ejemplo de estos planteamientos, entre los muchos posibles de muy similar tono, es el que citamos a continuación por su carácter sintético respecto de la mayoría de los tópicos valorativos que se impusieron, con escasas variaciones, en el relato franquista sobre la II República:

El 14 de abril de 1931 se implantaba el régimen republicano en España. El júbilo de los partidos contrarios a la Monarquía se manifestó estrepitosamente, sobre todo en Madrid, donde una turba extraña de hombres y mujeres de la más baja extracción recorrió las calles y paseó su alegría en forma inconveniente, aunque no agresiva. El primer mes republicano transcurría con una moderación que nadie esperaba […] sin cumplirse el mes de República, Madrid primero, y después otras regiones, vieron una mañana clara de mayo oscurecerse el cielo con el humo de iglesias, conventos, colegios e instituciones religiosas que ardían, ante la pasividad del Gobierno Provisional […]. El Ejército pasó desde los primeros instantes de la proclamación de la República por un doloroso calvario de humillaciones […]. Fue una ruptura violenta contra lo más íntimo del sentimiento nacional. Favorecidas por el mismo Gobierno se exacerbaron las tendencias separatistas, y fue la época de los Estatutos, primer peldaño del suicidio de España como nación […], se ahogó lo indígena, lo castizo, lo tradicional, y se pidió al extranjero lo que allí ya estaba desacreditado, la irreligión, el laicismo, la intolerancia. Se iba lo español y se nos metía lo ruso, lo enciclopédico. Todos los bajos fondos de la patria subieron a la superficie y nuestro país se convirtió en conquista de presidiarios, anarquistas e indeseables, que, impunes, se lanzaron al robo y al incendio, sin detenerse ante el mismo crimen […], el campo se iluminó de incendios siniestros de cosechas; los pueblos, siempre tan en paz con la vida rural, ardieron de pesadumbre e inquietud. El trabajo en fábricas e instalaciones manufactureras se interrumpía violentamente por la imposición de la huelga. Las ciudades eran con demasiada frecuencia escenarios de alborotos y muertes a traición […]. unas elecciones de febrero de 1936, en que las izquierdas no retrocedieron ante ningún exceso con tal de triunfar, volvieron a llevar al poder al Frente Popular, que hizo su presencia en el gobierno con cien hogueras de iglesias incendiadas criminalmente para celebrar su victoria. desde entonces se vivieron las horas más trágicas de España […]. un hombre llevaba en aquellos instantes toda la angustia española a aquel Parlamento donde a diario se desataban las pasiones más violentas. Era Calvo Sotelo, intérprete del sentir nacional […], la sangre de este patriota (asesinado en la misma camioneta en que se le conducía como arrestado a la

dirección de Seguridad) alzóse al cielo pidiendo venganza, como la de Abel. La vida iba a ser vilipendio y era preferible morir con gloria […], cuatro días después el Ejercito español de Marruecos se declaraba en rebeldía. Era la señal, y toda España empezó a movilizarse […]. Los campos, aunque dolorosamente, quedaron deslindados. El orden contra la anarquía. España contra la maldad internacional […]. dios, que enviaba sobre nosotros esta prueba terrible de una guerra cruel fratricida, de muerte y exterminio en todos los órdenes, nos puso en el camino de superar todas las dificultades de dentro y de fuera […]. Con inteligencia innegable y con acierto siempre halagüeño, Franco condujo la guerra hasta su término victorioso. España le debe su salvación y su nombre ha de quedar indisolublemente unido a una de las épocas más difíciles y decisivas de su historia[27].

Si el relato sobre la II República ocupaba un escaso espacio, el dedicado a la narración de la Guerra Civil aún es menor, con alguna excepción[28]. Los manuales del franquismo, desde 1938 hasta 1975, utilizaron el término de «Movimiento Nacional», muchas veces acompañado del adjetivo «glorioso», para designar todo el proceso desarrollado desde la sublevación de la parte golpista del Ejército, en colaboración con otras fuerzas políticas, contra el gobierno de la II República (para esta primera fase es más frecuente el uso del término de «Alzamiento Nacional»), pasando por la Guerra Civil, hasta la progresiva institucionalización del franquismo.

Las formulaciones más frecuentes en los manuales escolares sobre la Guerra Civil son las de tipo escueto y profundamente maniqueo:

Ante la inminente ruina de la Patria, el Ejército se dispuso a cumplir con su deber. España se divide en dos zonas, cuyo contraste moral y material es notorio. En la zona roja todo es desorganización y anarquía; por doquier se advierte la falta absoluta de un Gobierno que imponga su autoridad a las masas, que desde el primer momento rebasaron la acción de aquél. La España roja es, en los comienzos, la más extensa, la más poblada, la más rica […]. La

España nacional es el campo y los núcleos de población menos importantes; desde los primeros días ofrece el contraste con la anterior: disciplina, orden, sensación de autoridad […]. La justificación del Movimiento Nacional se encuentra precisamente en la obra de aquellos que con su conducta estaban a punto de poner fin a la Historia de España. El Movimiento Nacional afirma su sentido católico, nervio de nuestra unidad, frente a la descatolización de España; su sentido de orden y de civilización frente a la labor destructora y anárquica de las fuerzas disolventes de la sociedad, amparadas por un Gobierno tiránico; su sentido de la unidad frente a los separatismos y fuerzas internacionales […]. Franco triunfa desde el primer momento en el campo de batalla y en el campo de la política […], los partidos extremos luchan entre sí, en tanto que Franco, sereno, espera la hora de actuar, procurando siempre el menor desgaste de sus fuerzas […]. España entera aclama al Caudillo, que el día 1 de abril de 1939 comunica a España y al mundo que la guerra ha terminado[29].

Algunos manuales añadirán a la imprescindible cita del parte oficial de terminación de la guerra la doble consideración de que esta guerra fue, por una parte, «dura y terrible» (o algunos adjetivos similares) y, por otra, que en ella «los crímenes y violencias de los rojos llegaron a límites insuperables de barbarie y de perversidad»[30]. La violencia y la represión durante la Guerra Civil es un tema que no suele aparecer en los manuales de historia y, en caso de hacerlo, como en el último ejemplo citado, lo realizan de una forma muy esquemática y como una cuestión exclusivamente relacionada con la España republicana.

Este mismo esquema maniqueo, falsa o cínicamente idílico, es el que, casi sin variantes, se aplica a la descripción de los difíciles años de la posguerra:

Superadas las dificultades y trastornos que produjo la Guerra Civil, España entró en una etapa de rápida y eficaz reconstrucción. Se repararon los templos arruinados, se reconstruyeron los edificios públicos y privados dañados por la guerra, levantáronse escuelas y

sanatorios, hospitales, centros de higiene rural y otros edificios de carácter benéfico-sanitario; se repararon las líneas férreas, las carreteras y los puentes; se creó el Instituto Nacional de Colonización para incrementar la producción agrícola, convertir secanos en regadíos, fundar nuevos pueblos y elevar el nivel de vida en el campo; construyéronse grandes obras hidráulicas y centrales hidroeléctricas; se fundó el Instituto Nacional de la vivienda para incrementar la edificación, tanto en el campo como en las ciudades; se promulgó una amplia legislación de carácter social, y a través de estas y otras muchas mejoras de todo orden, se logró en pocos años una extraordinaria reducción del paro y una gran elevación en el nivel de vida[31].

4.1.2. Los escasos y no esenciales cambios en la interpretación de la historia reciente española a lo largo del franquismo (1953-1970)

Una de las primeras constataciones respecto de los manuales desarrollados a partir de los tres planes de estudio promulgados entre 1953 y 1970 es la de su persistencia en la brevedad respecto de los temas que nos ocupan. Dedican, por término medio, con algunas excepciones no muy significativas, unas tres páginas tanto a la II República como a la Guerra Civil.

La característica principal de su interpretación es su continuismo respecto de la iniciada con los manuales del plan de 1938. Las escasas variantes introducidas están relacionadas con los adjetivos que se utilizan para definir a los republicanos que, ocasionalmente, adquieren tonos menos descalificadores, aunque persistan en su condena genérica del significado destructivo y antiespañol de la política republicana en su conjunto. En los manuales vinculados a estos tres planes de bachillerato se insistió, por una parte, en el carácter caótico, desordenado, anárquico y violento de la experiencia republicana y, por la otra, en la actuación anticatólica de sus dirigentes políticos.

El esquema historiográfico presente sigue siendo de tipo casi exclusivamente político, sin apenas ninguna referencia a elementos de tipo social, económico o cultural. Igualmente está ausente una mínima contextualización internacional del periodo, a pesar de que en estos planes de estudio la historia de España que se desarrolla en el bachillerato está integrada dentro de la denominada historia universal[32].

Si los cambios respecto de la II República son escasos en los manuales del plan de 1953, los relacionados con la Guerra Civil o, siendo más precisos, todos los relacionados con los acontecimientos posteriores al triunfo del Frente Popular en las elecciones de febrero de 1936, son inexistentes.

Lo único que se amplía, por razones bastante obvias debidas a la perpetuación del propio franquismo, es el tratamiento de la «España actual» en el que continúa sin apenas ninguna modificación el tono encomiástico respecto de los logros del franquismo ya presente en algunos de los manuales del plan de 1938. Esta ampliación se dedica fundamentalmente al proceso de institucionalización del franquismo (nuevas instituciones políticas, sindicales y económicas) y, a partir de 1953, al proceso de integración de España dentro de los organismos internacionales.

Para poder comprobar las dificultades que los autores de los manuales de historia se encontraron a la hora de distanciarse del modelo canónico impuesto por el franquismo, y controlado de forma continuada a través de la censura, vamos a servirnos de dos de los autores que han sido considerados como excepcionales, por su carácter innovador, y de uno de sus manuales más representativos[33]. Nos estamos refiriendo a Jaime Vicens Vives y a Santiago Sobrequés, catedráticos de universidad y de enseñanza media, respectivamente, y al manual Ágora[34]. Su relato sobre la II República y la Guerra Civil (Movimiento Nacional en la denominación establecida, que es también la utilizada por estos autores) queda compendiado en el relato que reproducimos a continuación (utilizaremos su propio texto, aunque, tal como hemos realizado en ocasiones anteriores, omitiendo aquellos pasajes que consideremos menos significativos o que dificulten una lectura más ágil):

La Constitución de 1931 fue esencialmente democrática, laica y socializante. Previó la formación de gobiernos autónomos regionales y una amplia política de reforma agraria. En varios artículos estableció limitaciones onerosas al desarrollo de las actividades pedagógicas de la Iglesia. Los principios liberales de esta Constitución quedaron vulnerados por la ley de defensa de la República, que daba extensos poderes al gobierno para reprimir las actividades contrarias al nuevo régimen […]. desde el primer instante de la proclamación del nuevo régimen, gran número de problemas se habían planteado en el país. El más importante era el del orden público, amenazado por los partidos y grupos partidarios

de la revolución social. En mayo de 1931 se repitió el bochornoso espectáculo de la quema de iglesias […] más adelante, el gobierno de Azaña tuvo que enfrentarse con intentonas subversivas de los anarquistas, que resolvió con drástica dureza. Igualmente fue sofocado un movimiento monárquico acaudillado por el general Sanjurjo en agosto de 1932 […].

La política socializante y laica del gobierno de Azaña disgustó a grandes masas de la población española, que reclamaron la disolución de las Cortes constituyentes y la revisión del texto constitucional de 1931 […]. En octubre de 1934 se formó un gobierno, presidido por el jefe radical Lerroux, en el que participaban varios miembros de la ceda. Este hecho, normal dentro del juego político parlamentario, fue considerado como una provocación por los elementos socialistas y ciertos grupos republicanos, los cuales recurrieron a las armas para oponerse al nuevo ministerio. La revolución de octubre se localizó en Madrid, Cataluña y Asturias. Reprimida fácilmente en la capital y barcelona, la lucha se centró en la región minera asturiana, dejando una amarga estela de odios y violencias. de hecho, la II República terminó su vida en este momento, ya que la división a que condujo la revolución de octubre polarizó a los españoles en dos grupos: los partidarios del orden y los de la revolución social…

Tras las elecciones de febrero de 1936 […] el camino hacia la Guerra Civil fue facilitado por la actitud revolucionaria adoptada por el jefe socialista Largo Caballero […]. una oleada de atentados y violencias, de ocupación de las tierras y quema de iglesias, hizo irrespirable la atmósfera […]. El desplome del orden público culminó con el asesinato del jefe monárquico José Calvo Sotelo por individuos de las instituciones armadas del estado.

Rebasada la posibilidad de una República parlamentaria y ante la gravedad de la situación, concertaron sus fuerzas grupos de distinta procedencia para salvaguardar al país de una revolución comunista […]. Los jefes del Movimiento Nacional fueron generales de diversa o ninguna filiación política, decididos a evitar que se reprodujera en España el estallido revolucionario popular de octubre de 1934 […].

España quedó dividida en dos zonas. Así dio comienzo una cruenta Guerra Civil de tres años, en la que las fuerzas del Movimiento

Nacional casi nunca abandonaron la iniciativa […]. Las potencias internacionales, a requerimiento de Inglaterra, decidieron no intervenir en la contienda española, con el fin de evitar que ésta se agravara y pudiera provocar una conflagración mundial. En realidad, no dejaron de ayudar a sus simpatizantes mediante armamentos y divisiones y brigadas internacionales […].

Carente de fuerzas para asegurar el orden público, el gobierno republicano viose desbordado en la zona de su dominio por los elementos revolucionarios (anarquistas, socialistas, comunistas), los cuales perpetraron violencias sin número contra las personas, las propiedades y la Iglesia (julio de 1936-febrero de 1937). Muchos templos fueron incendiados y destruidas importantes obras de arte. Periodo extremadamente calamitoso, provocó una sensación de pánico entre los mismos elementos republicanos y contribuyó en gran manera al triunfo del Movimiento Nacional […].

El progreso de la economía española ha sido constante desde 1900 a nuestros días, exceptuando el grave periodo de la Guerra Civil […]. desde la Guerra Civil, el Estado Nacional ha procurado reorganizar la economía pública, practicando una vigilante política sobre el comercio exterior y fomentando la agricultura […]. desde 1939, el nuevo Estado ha dado por resuelto el problema social eliminando la lucha de clases en los llamados sindicatos verticales (donde colaboran empresarios y productores) […], se han decretado extensas medidas favorables a los obreros, similares a las que imperan en otros países (seguros de vejez, de enfermedad, de paro, etc.)[35].

Esta cita nos permite captar con bastante precisión los caminos por los que va realizándose, de manera bastante excepcional, una cierta revisión de la interpretación canónica impuesta por el franquismo. Es un texto que requiere ser leído con atención, ya que los matices que lo diferencian de los otros manuales de historia más tradicionales no son mostrados de manera clara, sino indirecta, sea a través de una adjetivación distinta (el carácter democrático y liberal de la Constitución de 1931 o la actitud de dureza de Azaña frente a las intentonas subversivas), sea mediante ciertas precisiones cronológicas (la represión republicana en los meses iniciales de la

Guerra Civil), sea indicando, con cierta ironía, la forma en que se declara conseguida la solución de los problemas existentes durante el franquismo inicial (eliminación de la lucha de clases mediante los sindicatos

verticales). de todas maneras, estas variaciones no ponen en entredicho, en ningún momento, el esquema básico de la interpretación franquista: los desordenes y violencias de todo tipo generadas por la II República (en este texto con una especial atención al significado de la revolución de Asturias en octubre de 1934) y la consecuente inevitabilidad de la Guerra Civil para salvar a España de la amenaza del comunismo. La censura

aplicada a los manuales escolares, especialmente a los de historia, no permitía decir mucho más y de ello eran bien conscientes los autores de este manual, tal como le recordaba, en una carta personal, Jaime Vicens al coautor de este texto escolar, Santiago Sobrequés: «Hem d'anar molt en compte si ens volen aprovar el llibre de text, perquè amb la Història tenen una mania especial, quasi persecutòria»[36].

Pocas son las variantes que se producen en los manuales realizados a partir del plan de 1957. La mayoría de los autores repiten casi textualmente los planteamientos presentes en los manuales del plan anterior, aunque, ocasionalmente, introduzcan algún cambio. Nos puede servir de ejemplo el manual que J. Vicens Vives preparó, en este caso como autor único, para el plan de 1957[37], que está redactado sobre el texto que ya analizamos en los párrafos anteriores y que, por tanto, nos permite centrarnos directamente en los cambios introducidos en esta nueva versión.

La primera diferencia se da a la hora de calificar la constitución de 1931. Si en la versión de 1954 era definida como «democrática, laica y socializante», ahora lo es como «democrática, regionalista, laica y socializante». El resto del párrafo es idéntico.

Una segunda diferencia la encontramos a la hora de narrar la situación posterior a las elecciones de febrero de 1936 que, siendo definida de la misma manera («hacia la Guerra Civil»), presenta, sin embargo, un par de variantes. En primer lugar, pone de manifiesto los «propósitos de pacificación» de Azaña, aunque éstos «fuesen

anulados por el jefe socialista Largo Caballero», como ya constaba en la versión anterior. Pero en esta ocasión, como segunda variante, a la revolución social impulsada por Largo Caballero se le une el «terrorismo blanco practicado por sus contrincantes». La expresión de terrorismo blanco es totalmente excepcional y muy novedosa en los manuales para definir la «acción directa» de los grupos derechistas partidarios del golpe de Estado[38]. El resto del texto, tanto en lo concerniente a la Guerra Civil como al franquismo, es idéntico.

La interpretación y los datos ofrecidos por estos dos manuales de Vicens Vives representan el modelo más matizado, más equilibrado o menos panfletario, de los presentes entre los manuales de este periodo, pero no son los más representativos de este periodo. Predominan, por el contrario, aquellos que presentan una narración muy escueta, casi telegráfica, centrada, al igual que los del plan de 1938, en un esquema profundamente maniqueo (la descalificación radical de los republicanos y la exaltación total de los insurrectos). Puede servirnos de ejemplo la narración desarrollada por Juan Grima en la que, en sólo una página y media, se trata el conjunto del periodo que venimos estudiando:

Durante la II República se repitieron, aumentados, los graves desórdenes de la primera. La política fue dirigida por el marxismo y la masonería, y el sentido antirreligioso del nuevo régimen se manifestó en la quema de conventos, expulsión de la Compañía de Jesús, etc.; se pretendió destrozar el Ejército tomando una serie de medidas para inutilizarlo y fue tolerado el separatismo en algunas regiones, consiguiendo Cataluña su autonomía. En esta situación, las elecciones de 1936 representaron el triunfo del Frente Popular, que agrupaba a todos los partidos de izquierdas, hasta los más extremistas; esto representaba el comienzo de una política aún más sectaria, llegando a ser asesinado, por orden del mismo gobierno, el dirigente derechista don José Calvo Sotelo.

Ante el peligro de la patria amenazada por los peores males, el general Francisco Franco, al frente del Ejército de Marruecos, se levantó el 18 de julio de 1936 para salvar a España, atravesó el estrecho de Gibraltar y acometió la tarea de liberarla del marxismo

[…] originándose una dura y sangrienta Guerra Civil que duró hasta 1939.

Terminada la Guerra Civil, el Generalísimo Franco comienza a realizar la reconstrucción interior de España, aunque hasta hace poco ha tropezado con la falta de ayuda exterior. A pesar de ello ha iniciado un gran avance en la ejecución de obras públicas, ha instaurado la justicia social con el establecimiento de una legislación eminentemente cristiana, cristalizada en el Fuero del Trabajo, y ha protegido a la Iglesia católica con la satisfacción de todos los españoles. En resumen, a todos los aspectos de la vida interna ha alcanzado el resultado de la eficaz política de Franco, que además ha conseguido restablecer la paz de todos los españoles[39].

Un relato muy similar, tanto en su carácter escueto como en el uso reiterado de los tópicos franquistas, en su expresión más burda, lo podemos encontrar en uno de los manuales «católicos» más representativos de este plan de estudios, el de la editorial SM:

La segunda República se caracterizó:

—por su carácter anticatólico, con la quema de conventos e Iglesias, la expulsión de los jesuitas, la supresión de la enseñanza religiosa;
—por los desórdenes sociales: huelgas, motines, movimientos revolucionarios, como el de Asturias en 1934;

—por la anarquía y el libertinaje… Todas las fuerzas disolventes, enemigas de España, encontraban ambiente propicio en el régimen republicano […]. Ante la anarquía, la desmembración y la inminente ruina de España, el Ejército, secundado por todos los buenos españoles, se levantó en armas contra el Frente Popular […]. El Movimiento Nacional fue una reacción patriótica frente a la crisis política, social, económica y religiosa española. Afirmó su sentido de unidad, de orden y de resurgimiento religioso, frente a las orientaciones comunistas del Frente Popular[40].

El plan de estudios de 1967 no supuso cambios programáticos destacables en las formulaciones ya reseñadas, con la excepción de la mayor atención prestada a la «evolución material, social, económica e intelectual de la España actual», esto es, a la España franquista.

Los manuales de historia, sin embargo, sí que presentan algunas variantes interesantes a lo largo de los diez años de vigencia que transcurren entre los primeros manuales generados en 1967-1968 y 1977, en que ya aparecen los primeros manuales del nuevo tercer curso del BUP. Entre ambas fechas se encuentran los manuales de la EGB generados a partir de 1970, año marcado por la ley general de Educación y sus nuevos planteamientos. Estos cambios que se producen no son generalizables al conjunto de los manuales existentes, pues los hay que persisten en un tratamiento muy similar al anteriormente realizado respecto de la II República y la Guerra Civil, al tiempo que otros manuales aportan valoraciones distintas, mucho más innovadoras respecto de la II República que de la Guerra Civil, cuya interpretación continúa repitiendo, en gran parte, los tópicos interpretativos tradicionales del franquismo. Los manuales del curso octavo de la EGB, que ya aparecen en los últimos momentos del franquismo y en los inicios de la transición, al igual que los primeros manuales del tercer curso del BUP, los trataremos en el siguiente apartado (4.2), pues ya presentan variantes mucho más intensas, aunque, como veremos, también contengan numerosas interpretaciones establecidas por el franquismo.

Los manuales del plan de 1967, a pesar del tratamiento básicamente tradicional de estos temas, introducen algunas pequeñas variaciones, ya presentes excepcionalmente en algunos manuales anteriores, pero todavía no generalizadas, entre las que cabe destacar las siguientes:

—El entusiasmo generalizado con el que fue proclamada la II República, rápidamente contrarrestado, en estos manuales, por el fracaso de sus iniciativas reformistas y la defraudación de las

esperanzas puestas en ella.

—Mayor precisión en la descripción de los apoyos extranjeros durante la Guerra Civil y en su contextualización internacional.

—Aceptación de que durante la Guerra Civil hubo actos de heroísmo en los dos bandos contendientes. —Primeras manifestaciones de oposición al franquismo (el maquis). —Retraso económico y desequilibrios regionales en la España del momento.

El manual de Alberto Compte, de 1970, nos puede servir de ejemplo de este tipo de manuales. Su tratamiento sigue siendo muy esquemático, como era característico de los manuales de los anteriores planes del bachillerato (una página para la II República, dos para la Guerra Civil y dos para la España actual), pero ahora se introducen algunas valoraciones iniciales más proclives al ámbito republicano, aunque éstas sean matizadas e incluso desmentidas a continuación:

Del entusiasmo a la desilusión

A pesar del entusiasmo popular de los primeros momentos, el nuevo régimen se vio incapaz de llevar a cabo una auténtica reforma de los vicios nacionales e impulsar el desarrollo del país. Por el contrario, ahondó más las diferencias entre los españoles que acabaron dividiéndose en dos bandos irreconciliables: derechas e izquierdas, preludio de la Guerra Civil […] su sectarismo antirreligioso, unido a las constantes perturbaciones que experimentó el orden público durante su gobierno (el de Azaña), agraviaron a buena parte de la opinión pública […].

Ante la crítica situación del país, el Ejército, en unión de los falangistas y los tradicionalistas, apoyados por algunos partidos de derechas, decidió alzarse en armas para acabar con el Frente Popular […]. de esta manera nuestra patria quedaba dividida en dos porciones, la España nacional y la España republicana, dispuestas a imponer por las armas sus ideas políticas, dando

comienzo a una larga y cruenta Guerra Civil. Mientras en la primera el poder pasaba firmemente por las manos de una Junta Militar, presidida por el general Franco, en la segunda, anarquistas y comunistas se hicieron dueños de la calle, cometiendo numerosos crímenes, que el gobierno se veía impotente de evitar […]. A partir de ese momento se acentuó la ayuda de algunas naciones extranjeras a favor de uno u otro de los bandos: Alemania e Italia para los nacionales; Francia y Rusia para la República […].

Nuestra guerra había causado más de medio millón de muertos, además de pérdidas materiales de todas clases […]. durante varios años nuestro país tuvo que sufrir la hostilidad de las potencias vencedoras de la II Guerra Mundial, por considerar al gobierno español excesivamente ligado a los derrotados países del Eje. Los momentos más tensos corresponden a los años 1945 y 1946, con la retirada de la mayor parte de los embajadores extranjeros y la penetración de grupos guerrilleros, los maquis, a través de la frontera pirenaica[41].

Algunos otros manuales de estos años, dentro de su esquema tradicional, ahora diversamente adjetivado, irán algo más allá del anteriormente citado y presentarán una valoración menos descalificatoria del proceso republicano y de los propios republicanos en la Guerra Civil, manifestando también algunas de las dificultades vividas por la sociedad española durante el franquismo. Este tipo de manuales ya suele presentar un desarrollo menos esquemático de ambos periodos y un tratamiento mucho más amplio de la España franquista. Puede servirnos de ejemplo de esta segunda variante el manual de la editorial SM del plan de 1967, muy diferente al del anterior plan, que hemos citado anteriormente, aunque sus autores sean los mismos[42].

La introducción al capítulo en que se desarrollan los temas que estudiamos es ya una buena muestra del cambio en las valoraciones: por una parte, ya no se da una descalificación global de la II República, pues se le reconocen sus intenciones reformistas, aunque inmediatamente se le añadan distintos «pero» adversativos, entre los que destacan los relacionados con los desórdenes y la anarquía; por otra, ya se contextualiza, aunque sea de forma velada

y poco clara, la Guerra Civil dentro del ámbito político de radicalización europeo y mundial de los años treinta; finalmente, se expresan, aunque también sea de forma poco clara, las dificultades existentes en la convivencia social española de la posguerra. La violencia y represión de la dictadura franquista, así como el hambre y miseria sufridas por gran parte de la población, continúan siendo silenciadas:

La República española intenta una solución democrática y revolucionaria a la crisis de solidaridad y de concordia entre los distintos sectores de la vida española. Pero pronto se inclina claramente hacia el sectarismo y la anarquía. Con esta orientación extremista, que no logra superar los intentos de equilibrio centrista, no caben más salidas que el comunismo libertario o el totalitarismo fascista. El ideal democrático y parlamentario no consigue abrirse paso.

La Guerra Civil enfrenta en los campos de batalla de España las ideologías opuestas en Europa. brigadas Internacionales y voluntarios fascistas —italianos y alemanes— son testimonio de esa Europa dividida que ensaya sus primeras armas en el suelo ibérico como preludio de la gran conflagración.

La peculiar posición de España después de la Guerra Civil, sin compromiso definitivo ante la solicitud de tantas fuerzas antagónicas, abre un periodo de difícil conciliación interior y no menos difícil integración exterior[43].

Un tono semejante se mantiene en las páginas posteriores de este manual, de las que sólo destacamos algunos de los aspectos más significativos:

En primer lugar, la defensa explícita de la opción cedista y de la persona de Gil Robles, presentado como «el ideal democrático y cristiano […] que pudo afianzar a la República en una línea de moderación y de eficacia, [que] no fue viable debido a la intransigencia de los extremistas de uno y otro lado» (p. 287).

En segundo lugar, los desórdenes y violencias durante la II República ya no son asignados al conjunto de los republicanos o a los gobiernos de izquierdas, sino que son vistos como actos protagonizados por minorías (incluso se matiza que tales actos estuvieron condicionados por sus difíciles condiciones de vida), aunque esto no signifique negar la tesis fundamental de la interpretación franquista respecto del caos y anarquía como definición básica de la II República: «Azaña no pudo frenar el proceso de descomposición de la República, se veía impotente para controlar a las minorías entregadas al terror y la violencia en medio de una población, cuyo nivel de vida le predisponía a toda clase de extremismos» (p. 288).

Respecto de la Guerra Civil también se dan algunas variantes significativas. Por una parte, ya no se hace una distinción tan burda respecto de los dos bandos beligerantes, aunque aún persistan muchos clichés de la interpretación franquista: «No es fácil simplificar y trazar una línea divisoria de los dos bandos en pugna» (p. 289). Por otra, ya se explicita que a lo largo de la Guerra Civil «se produjeron enfrentamientos llenos de actos de heroísmo por ambas partes» (p. 290) y se afirma, de forma distinta a la versión oficial franquista, que la destrucción de Guernica se realizó «bajo los efectos de una potente aviación facilitada a los nacionales por Italia y Alemania» (p. 290). Aunque de forma muy genérica, también se hace referencia a la violencia generada durante la Guerra Civil: en este manual de la editorial SM se recurre a un breve texto de Roux (del que no se da ninguna otra referencia más que su apellido) en el que se dice textualmente «si todas las guerras civiles son atroces, la de España se señalará por su violencia. Superará los horrores de la Revolución francesa. Con el mismo número de habitantes, 25 millones, y con la misma duración, tres años, originará seis veces más de víctimas que nuestro Terror y nuestra vandée [sic], batiendo aquellas tristes marcas» (p. 291)[44].

Dentro de la relativamente extensa descripción que se hace de la «España actual», en términos básicamente positivos, aunque no necesariamente de exaltación, resalta la consideración problemática realizada sobre el mundo rural, tema que se repite en otros manuales de este plan y que persistirá posteriormente (p. 295):

El proletariado rural representa un grave problema. El paro forzoso y el bajo nivel de la vida rural condicionan los movimientos migratorios convergentes hacia las grandes zonas industriales (País vasco, Cataluña, Madrid) y hacia diversos países de Europa. La reducción de la población agrícola ha sido considerable, pero aún es excesiva dada la creciente mecanización del trabajo agrícola.

Resulta muy difícil intentar encontrar una explicación plausible para poder explicar estos significativos cambios en la interpretación ofrecida por los dos manuales analizados, el de 1965 y el de 1970, de la editorial SM, redactados, además, por los mismos autores. Nos aventuramos a formular una conjetura o hipótesis que, de momento, no podemos intentar comprobar. Es muy posible que los cambios que se fueron operando dentro del conjunto de la Iglesia católica, tras el Concilio vaticano II, tengan su importancia, como también la debieron tener las transformaciones que se estaban produciendo dentro del mundo católico español, tanto por parte de la jerarquía como de las organizaciones demócrata-cristianas españolas. Es muy sintomático que en el manual de 1970, aparte de un cierto planteamiento conciliador generalizado, se destaque la figura de Gil Robles y su ideal «democrático y cristiano» hecho inviable por los «extremistas de uno y otro lado» en unos momentos en los que el propio Gil Robles estaba llevando a cabo una operación política de cierto nivel que, entre otras concreciones, se había hecho patente con la publicación de su libro, a la vez libro de memorias y de manifiesto-programa, No fue posible la paz[45].

Estos manuales del plan de 1967, así como algunos del plan anterior, ya prestan una mayor atención a la presentación de sus contenidos y a los aspectos didácticos: la inclusión de imágenes icónicas se hace más frecuente, aunque sean de bastante mala calidad; también se incluyen mapas históricos, a varias tintas; se aportan algunos textos históricos coetáneos y se suele concluir cada capítulo con un esquema de lo allí tratado. También es frecuente que se incluya, en cada capítulo, una hoja final dedicada al planteamiento de diversas actividades para el alumnado, aunque se las defina, muy significativamente, como «repaso»: son actividades

relacionadas, por lo general, con la memorización de lugares, de fechas y de personajes citados a lo largo del capítulo, a las que se suele añadir otras orientadas a la realización de breves síntesis sobre algunas de las cuestiones abordadas[46]. Pueden servir como ejemplo de estas últimas, que resultan ser las más interesantes didácticamente, las que aporta el manual de SM (p. 302) que venimos analizando en estos últimos párrafos:

—*¿Cómo se proclamó la II República?*

—*Señala los hechos más críticos del periodo republicano y sus causas.*

—*¿Por qué el Frente Popular persiguió a la Iglesia?*

—*¿Por qué la República perdió la Guerra Civil?*

4.2. Los manuales de historia en los años de la transición política (1976-1982): entre cambios y continuidades

La ley general de Educación de 1970 significó, como ha sido destacado reiteradamente, un cambio importante en la estructura educativa española. También lo supuso, en términos generales, en la enseñanza de la historia, en el sentido de que se fue abandonando paulatinamente el modelo nacional-católico que había preponderado en los decenios anteriores, sustituido por una orientación más abierta al modelo establecido por la escuela historiográfica francesa de Annales, con un enfoque más civilizatorio, social y económico del estudio de las sociedades históricas, aunque los aspectos políticos aún siguiesen siendo los predominantes[47].

Sin embargo, el cambio fue menos intenso en los temas que son objeto de estudio en esta investigación, tal como ya se pudo comprobar al abordar los programas establecidos en 1970, para la EGB, y en 1975 para el BUP. Es cierto que también en los programas hay algunos cambios reseñables como, por ejemplo, la alusión a los partidos políticos durante la II República en el programa de 8.º de EGB, pero también son evidentes las permanencias, no sólo en conceptos como el del «Movimiento Nacional», sino incluso en el retorno al ya casi desaparecido de «guerra de liberación» y a la insistencia en «la inspiración católica de nuestra convivencia». Los programas de 3.º de BUP, caracterizados por su mayor asepsia, presentan como variante principal la de denominar a la guerra de 1936-1939 como «Guerra de España».

Aunque estos programas del bachillerato-bup estuvieron vigentes hasta 1991 y 1992 en que se promulgaron, respectivamente, las enseñanzas mínimas de la ESO y del nuevo bachillerato, los autores de los manuales de historia hicieron lecturas e interpretaciones bastante diversificadas de los programas a lo largo de sus aproximadamente 15 años de vigencia.

En este apartado nos dedicaremos a analizar tales cambios y sus principales características y a realizar una periodización aproximativa de los mismos. utilizando el símil de la «transición política» podría decirse que los manuales de historia también fueron objeto de una transición, aunque menos intensa y rápida que la política, pues los manuales de historia fueron experimentando transformaciones más o menos destacables en el tratamiento de sus contenidos, especialmente en los años ochenta, pero sin adentrarse, como tampoco se hizo en la esfera política, en los aspectos más conflictivos relativos a la violencia, a la represión o a las penurias y miserias que se sufrieron durante la Guerra Civil y a las que se sometió a una parte importante de la población española durante el franquismo. En este sentido, el cambio político durante los años de la transición fue más intenso que el cambio experimentado por los manuales de historia. En los manuales no hubo «ruptura», al menos en los mayoritariamente utilizados en las aulas, pero tampoco puro «continuismo».

Uno de los aspectos más novedosos, de una parte de los manuales de historia de estos años, es el de su intento de presentar de manera distinta, menos franquista, la Guerra Civil. ya hemos visto que la II República había sido presentada de forma menos maniquea y más equilibrada, al menos parcialmente, en algunos manuales de los últimos años del franquismo. Esto mismo se va a hacer ahora respecto de la Guerra Civil, aunque habrá que esperar a la segunda mitad de los años ochenta para que esta nueva manera de interpretar la Guerra Civil se generalice. otro tanto ocurrirá con la valoración del periodo franquista, que no será objeto de un tratamiento más detallado y crítico hasta finales de tal decenio. En España, distintamente a lo que había ocurrido después de la II Guerra Mundial en Italia o Alemania, y a lo que ocurriría 45 años después en la mayoría de los países anteriormente vinculados al bloque soviético, incluida la extinta República democrática Alemana, o a lo acontecido en Sudáfrica tras el fin del apartheid, no hubo cambios radicales en los programas escolares oficiales ni hubo purga de los manuales de historia vigentes[48].

Como ya hicimos en los periodos anteriores, vamos a analizar algunos manuales que nos pueden servir de ejemplo tanto de los cambios que se producen en estos años de la transición como de la

perduración de algunos tópicos de la interpretación franquista. En esta ocasión utilizaremos también, de forma excepcional, un manual del 8.º curso de la EGB de la editorial Anaya[49], por la razón de que, por una parte, es un manual editado en 1975, que tendrá reediciones en los años siguientes, y, por otra, porque sus autores lo son también de un manual de 3.º de BUP[50], de la misma editorial, publicado en 1977, como lo fueron los primeros manuales de este curso de bachillerato. En este caso nos interesa atender, superando las diferencias de nivel educativo, la presencia o no de diferencias interpretativas entre ambos manuales en unos años en que muchos aspectos de la vida española comenzaban a transformarse de manera bastante o muy acelerada.

Este manual de EGB comienza el capítulo dedicado a la II República con una variación importante como es la de ocupar toda su primera página con una foto de la proclamación de la República en Madrid, en la Puerta del Sol, esto es, con uno de los «lugares de la memoria» republicana más simbólicos, que se convertirá posteriormente en uno de los tópicos más frecuentes de los manuales escolares de historia. Esta imagen es comentada en el texto con la afirmación de que «la República llegó, pues, en medio de una ola irresistible de popularidad con vivos deseos de reformas». Se añade, a continuación, que la República «preconizó un Estado democrático, regionalista, laico y abierto a amplias reformas sociales», que nos recuerda a algunos manuales, anteriormente citados como innovadores en la recuperación de una imagen más positiva de la II República (especialmente el de J. Vicens Vives de 1957, aunque con la variante de que, en esta ocasión, no se añada el calificativo, despectivo dentro del contexto anterior, de «socializante»). También en este manual de EGB se realiza una breve, pero matizada, contextualización nacional e internacional del difícil momento en que nació la II República:

Era un sistema conveniente a una burguesía de izquierdas de clase media y liberal, muy activa políticamente, pero frágil entre las grandes fuerzas oponentes. Por una parte, llegaba en malos momentos. La crisis económica de 1929 hacía sus estragos en Europa y nuestro país […] sufrió también sus efectos. Pero es que

además el país estaba dividido […]. de este modo el camino de la República fue obstaculizado. Por un lado, las presiones de los obreros […]; por otro, los partidos de derechas (monárquicos y nacionalistas). Los católicos, amenazados en sus conciencias, hostilizaron también a la República[51].

No ocurre lo mismo a la hora de analizar los momentos previos a la Guerra Civil. Tal como había establecido la interpretación canónica del franquismo, vuelven a aparecer, de manera más o menos matizada, dos tópicos franquistas ya muy conocidos, el temor a una revolución proletaria y el de la anarquía y clima de violencia de los primeros meses de 1936 como orígenes del Alzamiento:

Rota toda posibilidad de acuerdo entre la izquierda burguesa y las derechas, y ante el temor de la revolución proletaria, Calvo Sotelo, jefe de la oposición, centró la animosidad de la mayoría parlamentaria que veía en sus palabras una permanente incitación al golpe de Estado militar. El 12 de julio, Calvo Sotelo es asesinado en Madrid por un grupo de guardias de asalto. El atentado respondía al clima de violencia que se había destacado [sic] en el país. El 17 de julio estallaba el Alzamiento Nacional.

En los pies de foto que acompañan al anterior texto se afirma, por una parte, que «su asesinato fue la prueba final de que no existía Gobierno» y, por otra, que «ante la anarquía existente, los cuadros de mando del Ejército reaccionaron en forma de advertencia al Gobierno»[52]. El intento de dar una explicación menos simplista de los momentos iniciales de la Guerra Civil se hace patente a la hora de definir los grupos sociales que estuvieron en la base de la proclamación de la República, a pesar de que la formulación resultante sea difícil de entender y no sea plenamente coherente con algunas de las anteriores afirmaciones realizadas en este mismo manual:

Se ha calificado al Alzamiento de pronunciamiento militar de viejo estilo y no fue tal. El Alzamiento implicó de grandes masas marginales al Ejército. En la zona nacional prevaleció la concepción del mundo de la clase media española y ésta fue quien nutrió, fundamentalmente, las filas nacionales. Las creencias religiosas; la conciencia histórica y el deseo de una patria unida animaron las conciencias de los que apoyaron el Alzamiento. No es válido, por tanto, el esquema que reduce la guerra a una lucha entre dos Españas: la de los intelectuales y las reivindicaciones sociales y culturales, y la España de las viejas oligarquías reaccionarias. El cuadro es mucho más complejo, ya que intelectuales comprometidos los hubo en ambas Españas y también preocupación por los problemas sociales. (P. 122).

La violencia en la zona republicana, de forma opuesta a la habida en el bando rebelde, está presente tanto en el texto como en las imágenes de este manual: «El Alzamiento nacional provocó en la zona republicana un movimiento revolucionario, anárquico e incontrolado, que se manifestó en las persecuciones y en el terror, producto del odio de clases, y en las expropiaciones de industrias y tierras […] las persecuciones fueron particularmente dirigidas hacia la Iglesia y los simpatizantes nacionales». de las ocho fotografías que acompañan al texto citado, tres de ellas están dedicadas a la violencia y represión republicanas: la primera está dedicada a los «tribunales populares» de los que se dice que fueron «tristemente célebres por los juicios sumarísimos que ocultaban la realidad de una represión y un terror producto del odio de clases»; la segunda lleva por título el de «Checas en la zona republicana» y la tercera reproduce el incendio de un convento en Madrid (p. 127). Ninguna de las cinco restantes está relacionada con la violencia protagonizada por el bando sublevado: la única referencia a la violencia, bélica en este caso, es una fotografía de las ruinas de la bombardeada Guernica, cuya destrucción se relaciona con la «superioridad aérea nacional, con el apoyo de la legión Cóndor» (p. 125). Habrá que esperar al capítulo dedicado a la «España actual» para que se afirme, de manera única y muy escueta, que «al primer gobierno nacional le correspondió llevar a cabo una labor represiva y organizadora» (p. 148).

Una mayor presencia se le dará, sin embargo y aunque parezca contradictorio, a lo que podríamos considerar críticas a la situación existente en España a principios de los años setenta. ya en la propia introducción del tema se destaca que «el país, en vías de desarrollo, ha experimentado un aumento del nivel de vida. Sin embargo, las fuertes diferencias en la distribución de la renta aconsejan acometer reformas de estructuras; paliar los desequilibrios regionales, mayor participación del trabajo en la renta, igualdad de oportunidades en la formación, una menor concentración del capital, tierra y activos industriales, reforma fiscal y perfeccionamiento de la seguridad social, son los aspectos más sobresalientes» (p. 147). En páginas posteriores se amplía esta información en un tono similarmente crítico (p. 156).

El manual de 3.º de BUP de estos mismos autores, a los que se añade Julio valdeón, presenta algunas variantes respecto de estos temas que resultan ampliamente significativas.

La II República es presentada, de manera ya muy evidente, como un intento reformista y modernizador de la sociedad española, que tenía muchos problemas pendientes no solucionados. Se seguirán destacando las dificultades con las que se encontró tanto por parte de los grupos dominantes a lo largo de la Restauración como de algunos sectores populares. Pero ahora ya se muestra a los primeros como un grupo nada dispuesto a ceder en sus tradicionales privilegios y propenso, por el contrario, a formas más autoritarias de gobierno y de ordenamiento de la sociedad:

El nuevo gobierno [de la República] significaba un cambio sustancial, un intento de asentar la convivencia española sobre nuevas bases sociales y políticas. Pero la complejidad de los problemas planteados, la resistencia de las clases dominantes a ceder lo más mínimo en sus privilegios, el maximalismo de ciertos sectores populares que creían llegada la hora de la revolución y la nefasta influencia de la crisis económica mundial y de los fascismos europeos, que ofrecían a la oligarquía española un modelo de gobierno autoritario, dieron al traste en poco más de cinco años con la segunda República […]. La segunda República intentó ahondar en algunos problemas de fondo de la sociedad española. Por de

pronto intentó desterrar las maniobras caciquiles a que estaba acostumbrada la clase gobernante, dando paso a una democratización de la vida política. Procuró acometer una reforma agraria, con objeto de modernizar unas estructuras que apenas habían sufrido cambios desde el Antiguo Régimen. Pugnó por introducir principios laicos en la enseñanza y en la legislación. Dio satisfacción a los deseos autonomistas manifestados por algunos pueblos de la comunidad hispánica [...][53].

La fase del Frente Popular sigue siendo presentada como un «periodo de radicalización de las posturas de ambos bandos, derechas e izquierdas, que terminaron por enfrentarse en una contienda fratricida» (p. 362), aunque se matice, poco después, que «los incidentes callejeros, que Gil Robles y Calvo Sotelo presentaban en las sesiones de Cortes con tintes sombríos, eran una excusa para cobijar los planes que preparaban un golpe de fuerza» y que la justificación aducida por estos últimos «era evitar una bolchevización de España, pero en el fondo traducían el temor de las clases conservadoras a perder su hegemonía» (pp. 362-363).

También respecto de la Guerra Civil se dan cambios, pero, en esta ocasión, son menos contundentes y el reparto de responsabilidades entre republicanos y sublevados, dentro de la teoría expiatoria del «todos fuimos culpables», es el que preside el análisis y la interpretación realizados (p. 365):

La imposibilidad de encontrar unos cauces para la convivencia entre las derechas y las izquierdas, trasfondo a su vez del choque entre el egoísmo de las clases dominantes y el empuje revolucionario de la clase obrera, dio lugar al estallido de una guerra fratricida, de perfiles dramáticos, en la que se dieron cita al mismo tiempo el heroísmo y la crueldad más refinada […], en realidad, la guerra era simplemente la conclusión trágica de los errores acumulados desde tiempo atrás. Pero sus consecuencias serían nefastas para España, pues sirvió para abrir un abismo profundo entre españoles.

La violencia y la represión, que hasta ahora habían sido una característica prácticamente exclusiva del bando republicano, empiezan a ser atribuidas también al bando de los sublevados y comienzan a ofrecerse las primeras estimaciones cuantitativas y cualitativas de la misma, a la par que la calificación del franquismo como un sistema de gobierno clasista y autoritario al servicio de los grupos de poder consagrados durante la Restauración (p. 369):

Tradicionalmente se ha hablado del millón de muertos a consecuencia de la guerra, aunque es posible que el número total de víctimas no sobrepasara el medio millón. De éstos unos perecieron en los combates, otros fueron víctimas de represalias políticas. En la zona republicana la violencia, particularmente aguda en los primeros meses del conflicto, fue desordenada, causando sus principales víctimas entre los religiosos y los hombres destacados de los partidos de derechas. En la zona nacional la represión, más ordenada pero no por ello menos violenta, se ejerció sistemáticamente contra los partidarios del Frente Popular. El efecto psicológico de estos baños de sangre, aunque difícil de medir, fue impresionante.

Por otra parte, salieron del país amplios contingentes de simpatizantes republicanos […] se estima que pasaron a Francia cerca de 400 000 personas […].

El bando vencedor se mostró implacable con el vencido. El conflicto entre las dos Españas se había saldado con la exclusión violenta de una de ellas. Pero en definitiva, la principal consecuencia de la Guerra Civil fue la instauración de un sistema de gobierno autoritario que, pese a ciertas concesiones de carácter socializante, estaba en última instancia al servicio de las clases tradicionalmente dominantes en la vida española.

La «era de Franco», nueva denominación que sustituye a la anterior de la España actual, también presenta nuevos enfoques, que ya se hacen presentes en la breve introducción a este capítulo (p. 375):

Quizá sus rasgos permanentes a lo largo de tan amplio periodo hayan sido el espíritu de cruzada anticomunista y la existencia de un régimen político autoritario, que negaba las libertades democráticas y otorgaba poderes excepcionales al jefe del Estado. En estos años ha habido un crecimiento económico muy importante […]. Pero los problemas de fondo que se debatían en la España de los años treinta […] no se resolvieron.

En las páginas siguientes se profundiza en los aspectos reseñados y se introducen otros nuevos, que también son novedosos en los manuales escolares. De entre estos últimos cabe destacar, en primer lugar, la explicitación del apoyo de la Iglesia católica al franquismo (p. 376):

Los principales apoyos ideológicos los recibió el régimen de la Iglesia. El Estado se declaró confesionalmente católico. La Iglesia por su parte, a cambio de bendecir al régimen, recibió una impresionante ayuda material, al tiempo que adquiría un papel predominante en la enseñanza y en la vida social.

Otro tanto ocurre con la represión, considerada como una constante del franquismo (p. 376):

Estos principios políticos fueron acompañados de una represión durísima contra los vencidos en la guerra y, en general, contra todos aquellos grupos de oposición al régimen que se fueron constituyendo con el tiempo.

A la hora de precisar los movimientos de oposición al franquismo se enumera tanto a la «guerra de guerrillas» (p. 378), como a las

primeras huelgas importantes de la posguerra (p. 380), los incidentes universitarios de los años cincuenta y «las fuerzas de oposición al sistema» (entre las que se destaca al Partido Comunista y su política de reconciliación nacional; a la oposición moderada del interior, dirigida por ex falangistas como dionisio Ridruejo; al incipiente movimiento obrero y también a los miembros de la oposición reunidos en el «despectivamente calificado contubernio de Múnich») (p. 381). Esta oposición al franquismo, según la descripción ofrecida, se fortaleció en los años del desarrollismo, a partir de los primeros años sesenta en los que, a pesar del «espectacular crecimiento económico en España […] el modelo político del régimen continuó con la rigidez y el autoritarismo de siempre, lo que contribuyó a que se intensificaran las contradicciones del sistema» (p. 382).

La valoración final realizada en este manual respecto del periodo franquista es la siguiente (p. 385):

Hacer un balance de la era de Franco resulta extremadamente difícil, ante todo por su proximidad en el tiempo, lo que dificulta la perspectiva. Es evidente que en estas casi cuatro décadas España ha cambiado. desde el punto de vista económico es una gran potencia industrial […], el analfabetismo ha desaparecido y la sociedad española tiene unos hábitos de comportamiento similares a los de otros países europeos. Pero hay muchos problemas, ya planteados hace décadas, que siguen pendientes de solución. El centralismo férreo y la falta de comprensión hacia la diversidad de pueblos y de culturas que integran España ha servido para exacerbar los nacionalismos. El desarrollo del capitalismo monopolista ha permitido que un grupo reducido acapare en sus manos un poder económico impresionante. Por último, la despolitización consciente de las masas constituye un obstáculo serio para exigir de todos una participación en la construcción de un sistema democrático.

Desde una perspectiva didáctica, estos dos manuales de la editorial Anaya, especialmente el de 3.º de BUP, cumplen las características principales que se están dando en la mayor parte de los manuales

nacidos a partir de la lge de 1970: son manuales con abundantes imágenes, normalmente acompañadas de un pie de foto explicativo; contienen un número considerable de textos coetáneos y de mapas y gráficos aclaratorios; la estructuración del texto de los autores está dividida en apartados y subapartados que facilitan su lectura y comprensión. Al final de cada bloque, que comprende normalmente unos cinco capítulos, se proponen una serie de actividades a realizar por los alumnos, que suelen tener una doble orientación. Por una parte, son actividades de comentario de imágenes, mapas y textos, mediante las cuales se intenta atraer y concentrar la atención del alumno; por otra, consisten en cuestiones de mayor exigencia intelectual y que comportan una reflexión más intensa sobre algunos de los aspectos tratados en los capítulos del bloque. Pueden servir, como ejemplo de estas últimas, cuatro de las cinco planteadas por el manual de 3.º de BUP (p. 405):

—Señala las diferencias que encuentres entre los artículos de la Constitución republicana de 1931 y los Principios del Movimiento Nacional de 1958.

—Haz un comentario acerca de la evolución del sindicalismo en España en este siglo, destacando básicamente las diferencias entre la situación anterior a la guerra y la posterior.

—¿Qué papel ha desempeñado la Iglesia en las grandes crisis de la España del siglo xx? Razona la respuesta.

—Recoge testimonios orales de las personas de más edad de tu familia para reconstruir su visión de los grandes acontecimientos de la historia de este siglo de los que hayan sido testigos.

Pero no todos los manuales, obviamente, se movían dentro de los parámetros anteriormente esbozados. Existen otros manuales en los que los cambios, especialmente en su relación con el canon interpretativo del franquismo, son menores. El manual de la editorial Magisterio Español nos puede servir de ejemplo de estos posicionamientos distintos[54].

una primera constatación interesante es que la II República, según este manual, acabó el 18 de julio de 1936, sin que se dé ninguna explicación de esta inusual cronología[55] (p. 354). uniéndose a lo que ya es una característica generalizada y que los autores del manual consideran una constatación establecida, se afirma que la proclamación de la II República fue recibida con muestras de ilusión por parte de los españoles, tanto por la «mayoría» como por las «minorías».

En este manual se anotan los problemas de todo tipo que la II República tuvo que afrontar en sus primeros momentos, centrándose especialmente en los relacionados con las alteraciones del orden público, por causa de «la agitación anarcosindicalista», y los provocados por el «programa anticlerical» impulsado durante el bienio socialazañista («que produjo los primeros síntomas de descontento entre los españoles», p. 357).

A la hora de explicar los orígenes de la Guerra Civil este manual (p. 362) encuentra un único factor, las fuerzas obreras de izquierda:

Pero desde el primer momento aquellos proyectos e intenciones [del gobierno «centrorreformista» del Frente Popular] se hallaron desbordadas por la anarquía impuesta, sobre todo, por las fuerzas obreras de izquierda, que procedieron a la quema de iglesias, a formular ataques abiertos a la fuerza pública y a entablar incluso entre ellas verdaderas guerras civiles. El 13 de julio J. Calvo Sotelo, líder de las derechas que venía denunciando en el Parlamento (con actitud desusada, ciertamente) todos aquellos excesos, fue asesinado por un grupo de guardias de asalto. Fue la chispa que desencadenó los acontecimientos que culminaron en el levantamiento armado de Melilla el 17 del mismo mes de julio.

La síntesis que en este manual se realiza sobre la II República es bastante sorprendente, aunque no inesperada, pues centra todo su análisis en los supuestos y reiterados fracasos de ésta en aspectos que hasta ahora no habían sido objeto de debate en los manuales. El fracaso de la propia República se convierte en una salvaguarda

completa para quienes pudiesen considerar que ésta más que fracasar, fue fracasada (p. 363):

Fracaso de la República como experiencia democrática [...] a la postre aquel sistema (los resultados saltan a la vista) constituyó un rotundo fracaso, tanto por la radicalización de las actitudes como por la propia brusquedad que se trató de dar al proceso democrático [...]. Fracaso también de las reformas económicas intentadas [...]. Fracaso igualmente de la reforma educativa [...]. Fracaso económico [...]. En suma, en plena depresión económica, con un sistema de Hacienda defectuoso, desarrolladísimo el paro obrero, presa el campo de la agitación convulsa [...] enfrentado el Régimen a dos estamentos como el clero y el Ejército, enfrentados los propios republicanos entre sí y entre ellos y las derechas, con una serie de grupos no dispuestos sino a subvertir el orden social, la evolución política, disparada hacia extremismos intransigentes, tenía que desembocar en la catástrofe, como así fue.

El relato ofrecido de la Guerra Civil es bastante breve y se centra casi exclusivamente en los aspectos bélicos. Sobre la violencia y la represión presentes en ella, no se suministra información alguna, excepción hecha de una consideración final, muy generalizadora (p. 368), ahora ya presente en todos los manuales de 3.º de BUP:

Si se piensa en las muertes y en las destrucciones que la contienda había causado, se comprenderá fácilmente la afirmación de que esta guerra, tanto por las víctimas ocasionadas como además por la gran inflación interior y el enorme endeudamiento con el exterior acumulados, fue sin duda la más grave y dramática, entre las guerras civiles, de toda la historia de España.

El carácter represor del franquismo queda muy tenuemente esbozado, y sólo en relación con la inmediata posguerra, mediante

la afirmación de «la cancelación de las disidencias políticas, para lo cual se dictaron una serie de disposiciones contra los vencidos [y se enumeran distintas leyes entre 1939 y 1945]» (p. 371). Por el contrario, se remarca la aceptación popular del franquismo ya desde muy pronto: «El aislamiento internacional, que buscaba la eliminación del régimen de Franco, habría de cesar en 1950. La actitud del pueblo español, manifestada fervorosamente profranquista en las concentraciones de diciembre de 1946 sobre todo, parece haber

sido la causa de ello» (p. 373).

Los primeros momentos de la transición política son descritos de forma marcadamente distanciada (p. 376):

La proclamación de la monarquía ponía fin a un ciclo de 39 años en la historia de nuestro país [...], la transformación del sistema sería completada, en sus primeros cauces, por el segundo gobierno de la monarquía, que sienta las bases del nuevo régimen con la ley de Reforma política (1976) y convoca las elecciones del 15 de junio de 1977, primeras por sufragio universal, directo y secreto, desde 1936.

Como única actividad para los alumnos, al final de este capítulo dedicado a la guerra de España y al nuevo Estado, se propone como comentario de texto el «testamento político de Franco» de 1975 (p. 377).

Los matices y variantes interpretativas que presentan los manuales de 3.º de BUP de estos años, en su mayor parte editados por primera vez en 1977, son abundantes y no resulta fácil realizar una categorización de tales diferencias, ya que muestran variantes internas, a veces casi contradictorias, según la temática que estén abordando. Tal vez el aspecto que defina de manera más clara el enfoque realizado sobre la II República y la Guerra Civil sea, por una parte, el del tratamiento de los desórdenes públicos, con toda una serie de variantes a la hora de definirlos (alteración del orden,

anarquía, caos, conflictividad) y de concretar su autoría (izquierdas, extremistas, CNT, derechas, extremismos intransigentes). Este aspecto resulta de la máxima importancia pues fue una de las razones esgrimidas por la ideología franquista para justificar la inevitabilidad de la Guerra Civil. Por la otra, la forma de definir y valorar el proceso de laicización emprendido por los republicanos (anticlericalismo, ataques a la Iglesia, secularización). otro tanto ocurre con la forma de presentar el proceso de descentralización del poder político mediante las autonomías regionales, especialmente en referencia a Cataluña (autonomía, separatismo, ruptura de la unidad de España).

El manual de la editorial SM[56] puede servirnos de ejemplo para mostrar la forma en que se articulan las tres variantes anotadas en el párrafo precedente (los desórdenes públicos y los procesos de laicización y de descentralización política). La cuestión de los desórdenes públicos aparece reiteradamente a lo largo de las nueve páginas dedicadas a la II República: la primera ocasión en la que se alude a ellos es en relación con «las jornadas de violencia» de mayo de 1931 (quema de conventos e iglesias), en la que los autores de este manual conectan dos de los temas más recurrentes dentro de la interpretación canónica del franquismo, esto es, la existencia de desórdenes públicos y el proceso de secularización: «El Gobierno provisional no estaba implicado en estos sucesos, que se debieron a las organizaciones ácratas y marxistas; pero tampoco hizo nada por impedirlos, ya que, por otra parte, le servirían para contentar a los grupos extremistas de la izquierda proletaria y para emprender su labor de secularización» (p. 276). una apreciación similar se aplica a la aprobación del estatuto catalán de autonomía, considerado como una fuente de conflictos pues «provocó una fuerte reacción en contra» (p. 277).

El periodo del Frente Popular es en el que, según este manual, todos estos desórdenes llegan a su culminación: «En medio de un clima de auténtica anarquía que se había apoderado del país [...]. En el Parlamento la tensión había llegado a tales extremos que el entendimiento entre las derechas y las izquierdas se hizo ya imposible. Este estado de cosas y el asesinato de Calvo Sotelo en la madrugada del 13 de julio de 1936 provocaron el alzamiento militar» (p. 280). En páginas posteriores se matizará la cuestión de

la preparación de la sublevación militar, pero se seguirá insistiendo en la relación directa entre los desórdenes y los orígenes de la Guerra Civil (p. 284):

El golpe de Estado del 18 de julio de 1936 contra el gobierno del Frente Popular venía preparándose desde el mes de marzo de 1936 por la unión Militar Española. La anarquía reinante en el país, la demagogia y las llamadas continuas de la izquierda extremista a la revolución, provocaron la reacción de los altos mandos del Ejército [...]. Los extremismos tanto de izquierda como de derecha, reflejados en los violentos debates parlamentarios, habían hecho imposible la convivencia pacífica de los españoles, que para salir de tan caótica situación no encontraron otra salida que una Guerra Civil.

La violencia y la represión durante la Guerra Civil[57] es otro de los aspectos muy parcialmente abordados en este manual, pues es asignada de forma exclusiva a la zona republicana: «La anarquía y la violencia fue otro de los aspectos negativos de este periodo. Las masas obreras se precipitaron hacia la subversión y la violencia, creando durante los primeros meses de la guerra una situación de terror [...], una vez más, la Iglesia fue la principal víctima de la persecución desencadenada por el radicalismo anticlerical de las masas revolucionarias» (p. 288). Por el contrario, la única alusión a la represión ejercida por los sublevados queda formulada de la siguiente manera: «En cuanto al número de emigrados políticos, del medio millón de españoles que pasaron las fronteras, la mayor parte regresaron después de acabar la guerra, permaneciendo en el exilio unos 162 000» (p. 289)[58].

Respecto del periodo franquista se hace una valoración relativamente matizada. Por una parte, se manifiestan las dificultades de la posguerra, hasta los años sesenta, especialmente para la clase obrera. Por otra, se indica el desarrollo económico experimentado a partir de 1960, precisando que «sin embargo, no se ha producido un equivalente desarrollo político, ni se han eliminado las grandes diferencias existentes entre las diversas clases

sociales [...]. Los últimos años se caracterizaron por un clima general de inquietud, como consecuencia de la crisis económica, de los atentados terroristas y de la incertidumbre ante el futuro del país, al aproximarse el final de un régimen autoritario tan prolongado» (p. 294).

A pesar de ser un manual reeditado en 1984, esto es, contando ya con un interesantísimo y complejo proceso de transición política en España realizado en los años previos, los autores apenas si se ocupan del mismo en cuatro breves párrafos (de entre cuatro y doce líneas), dedicados uno a las primeras elecciones de 1977; otro a la aprobación de la Constitución de 1978; un tercero a las elecciones de 1982 y el último al triunfo del PSOE en estas últimas elecciones (p. 295).

Para concluir este apartado sobre las principales características de los manuales de los primeros años de la transición vamos a analizar el texto de la editorial Vicens Vives[59], una de las editoriales con mayor predicamento respecto de los manuales de historia del bachillerato desde mediados de los años sesenta, en gran parte debida a la consideración recibida por los manuales de su fundador, J. Vicens Vives.

Una de las peculiaridades más destacadas de este manual es la atención pormenorizada que dedica al estudio del mapa político de la II República a través de la enumeración y descripción de la mayoría de los partidos políticos presentes durante este periodo, enmarcándolos dentro de las adscripciones de derechas, centro, izquierdas y autonomistas (p. 267-268).

La interpretación básica de la II República discurre fundamentalmente entre los deseos reformistas del primer bienio («intentaron encontrar solución a los principales problemas del país»), la oposición a tales proyectos desde la derecha («porque pretendían hacer demasiadas reformas») y desde la izquierda («que les acusaba de hacerlas con demasiada lentitud») (p. 269) y la consideración de la experiencia reformista de los primeros años de la II República como un fracaso (p. 272):

[...] ninguno de los problemas abordados había sido resuelto a fondo [...], (la victoria electoral de los partidos de centro y derecha en noviembre de 1933) ha dado mucho que pensar a los historiadores, que se preguntan cómo en sólo dos años se había producido tal cambio de actitud en el electorado español. Hubo muchos factores que contribuyeron al cambio pero parece ser que especialmente se debió al intento de la masa neutra del país de mostrar su disconformidad con la labor realizada hasta entonces por la República, coincidiendo con el abstencionismo de gran parte de la izquierda, especialmente de la CNT. Había sido como un ensayo de la política de las izquierdas y había fracasado.

El programa político del Frente Popular, de forma distinta y mucho más matizada a como había sido calificado en los manuales anteriores, es definido «como reformista [...] pero no revolucionario» (p. 273). La preparación de la sublevación cívico-militar de julio de 1936 es abordada de forma detallada y sin las ambigüedades que caracterizaron a la mayoría de los manuales previos al BUP e incluso a una parte de los redactados en estos primeros años de la transición (pp. 275-276):

Ya en marzo de 1936 la Unión Militar Española presentó a varios generales el esbozo de un plan de levantamiento [...]. Mola concibió el Alzamiento como un golpe simultáneo en todas las comandancias militares [...] y buscó la colaboración de monárquicos, tradicionalistas y falangistas, [...] en los primeros días de julio todo estaba preparado para el pronunciamiento, [...] el fracaso del Alzamiento en muy diversos puntos y la radicalización del conflicto harían inevitable la Guerra Civil.

De forma semejante a la de la mayoría de los manuales de los años de la transición, la violencia y la represión durante la Guerra Civil está prácticamente ausente. La única alusión en lo que respecta a la zona republicana se refiere a la «eliminación de la extrema izquierda» (p. 281), en relación, suponemos por el contexto, con la persecución realizada contra los integrantes del poum. Por lo que

respecta a la represión de la posguerra, ésta tampoco es apenas abordada. Las únicas dos alusiones se refieren, por una parte, a la legislación represiva («se promulgaron una serie de leyes para exigir responsabilidades políticas a quienes hubieran tenido algún tipo de colaboración con las autoridades de bando republicano»), pero nada se dice de los efectos reales de tales leyes. Por la otra, respecto de las depuraciones y del exilio, enfocados exclusivamente desde una perspectiva cultural, se dice escuetamente que «la depuración fue importante entre los representantes de la cultura: hubo una emigración fuerte de personalidades destacadas del campo cultural y, entre los que se quedaron, hubo fuerte represión» (p. 284).

Esta ausencia de información respecto de la represión intenta ser paliada mediante un endeble razonamiento historiográfico y por una afirmación contundente respecto de los sufrimientos materiales de la población a lo largo de los años cuarenta (pp. 282-283):

En las guerras civiles la destrucción se produce siempre por partida doble. Los intentos de evaluar la destrucción de la Guerra Civil española, tanto en vidas humanas como en riqueza, no siempre coinciden en cifras exactas; pero todos están de acuerdo en caracterizar la realidad de la posguerra por un hecho fundamental: como consecuencia de la destrucción anterior, una importante mayoría de los españoles pasó hambre hasta 1950.

Otras dos características interesantes de este manual son, por una parte, el análisis que realiza sobre los distintos tipos de oposición al franquismo que se fueron desarrollando a lo largo de su dilatada trayectoria desde los años cuarenta hasta la de los setenta y, por otra, la cuidada atención dedicada a la profunda diferencia existente entre la denominada «democracia orgánica» del franquismo y las democracias liberales formales (p. 287).

Como ocurre en la mayoría de estos primeros manuales de 3.º de BUP, redactados entre finales de 1976 y los primeros meses de 1977, el tratamiento de los años inmediatos a la muerte del dictador Franco es muy breve y se reduce al enunciado escueto de

la ley de Reforma política de 1976 y a la convocatoria de Cortes Constituyentes. Más incomprensible resulta que, como ya observamos en el manual de SM, las posteriores reediciones de estos manuales no se actualizasen hasta prácticamente la mitad de los años ochenta, a pesar de la intensidad de los cambios experimentados entre 1975 y 1985.

4.3. Los manuales de la segunda mitad de los años ochenta: cambios interpretativos y didácticos, con lagunas historiográficas

Como anotamos anteriormente, los manuales de 3.º de BUP aparecidos en 1977 se mantuvieron, sin apenas ningún cambio, hasta la segunda mitad de los años ochenta. En su mayor parte hay que considerar a los manuales publicados en los años posteriores, hasta mediados de los años ochenta, como reediciones de los originales de 1977, aunque en algunas ocasiones se inserte en su portada «edición actualizada» o alguna otra expresión similar. Sus variaciones no suelen ir, normalmente, más allá de algún cambio o ampliación del título de algún capítulo, de la sustitución de alguna foto o, como máximo, de una nueva redacción de la entradilla a alguno de los capítulos que venimos analizando[60].

Cabe pensar que fueron muchas las razones que permitieron esta relativa longevidad de los manuales de 1977, aunque sea la de apenas un decenio, en unos años en que los cambios de todo tipo eran tan acelerados en España y que, por tanto, exigían su plasmación casi inmediata en los manuales de historia si no querían quedar desfasados en estos temas. No vamos a profundizar en esta cuestión, que merecería un análisis detallado, pero sí queremos dejar constancia de este hecho. Fue en la segunda mitad de los años ochenta cuando la mayor parte de las grandes editoriales escolares españolas se plantearon esta cuestión y optaron mayoritariamente por presentar unos manuales nuevos, no sólo en relación con los temas que venimos abordando, sino desde un planteamiento didáctico mucho más amplio, que tendría su plasmación más elaborada en los manuales de la ESO, ya en el decenio siguiente.

En la segunda mitad de los años ochenta, en la mayoría de los manuales la maquetación se hace mucho más compleja. Son ya muy frecuentes las dobles páginas a varias columnas, unas con el texto de los autores y otras dedicadas a distintas fuentes documentales e informaciones más puntuales, cuyo tercio inferior está destinado a imágenes, gráficos, series estadísticas o cronologías. Cada capítulo,

además, se complementa, en sus dos últimas páginas, con una serie de documentos de distinto tipo (textos coetáneos o historiográficos, fotografías, estadísticas y gráficos, etc.) a partir de los cuales se plantea un determinado número de actividades y de preguntas, de mayor o menor entidad analítica, que el alumnado debe contestar[61]. Algunos manuales, como es el caso del de la editorial Anaya[62], añaden al final de cada bloque temático tres nuevos apartados, de doble página cada uno, en los que, en primer lugar, se aborda con mayor detalle alguno de los aspectos relacionados con el tema o alguna aportación historiográfica destacada sobre una cuestión concreta («Tema del mes»), a partir de la cual se formulan una serie de actividades para el alumnado; otra doble página («Trabajo de investigación») se dedica a plantearles una propuesta de análisis y una guía de investigación a partir de una serie de documentos; la tercera doble página («Revista de historia») tiene un enfoque más diversificado y atiende a aspectos relacionados con alguna anécdota histórica y con la vida cotidiana, incluyendo una viñeta humorística («La historia vista con humor»).

Otros manuales optaron por una distribución de los contenidos algo distinta. Es el caso, por ejemplo, del de la editorial Santillana[63], en el que, siguiendo la estructura de doble página, ahora ya casi omnipresente en los manuales, se dedica una página al texto de los autores del manual y la otra a una serie de documentos de la época estudiada, con las variantes tipológicas ya anteriormente enumeradas. En este caso las actividades planteadas al alumnado se recogen en una doble página al final de cada capítulo, estructurada en dos apartados, uno dedicado a la comprensión global del tema (que incluye ejercicios relacionados con la definición de los conceptos principales abordados en el tema y de memorización de los hechos más destacados del mismo) y otro dedicado al análisis de los documentos que se han ido mostrando a lo largo del capítulo.

Estos manuales de la segunda mitad de los años ochenta presentan dos novedades iniciales, que analizaremos posteriormente, bastante generalizadas. Por una parte, abordan el periodo franquista con mucha mayor extensión y complejidad que anteriormente. Por la otra, el capítulo dedicado a la España democrática se amplía de forma aún mucho más destacada. Los cambios a la hora de analizar la II República y la Guerra Civil son ya menos patentes y suele

predominar la interpretación que hemos definido como la del «todos fuimos culpables», que va acompañada de un silencio casi absoluto respecto de la violencia y la represión habidas durante la Guerra Civil, a pesar de que la cuantificación de casi todas las variables relacionadas con la Guerra Civil se incremente de manera muy evidente en la mayoría de los manuales (tal como desarrollamos, de forma detallada y contrastada, en el apartado 4.4.2). No ocurre lo mismo en relación con el franquismo respecto del cual sí se manifiesta, de manera más o menos clara según los manuales que se considere, su carácter represor, sea en relación con los años de la posguerra, sea de manera más generalizada respecto del conjunto de este periodo.

La mayoría de los manuales editados en estos años presentan pocas variantes respecto de la II República. Casi todos destacan la ilusión popular con la que fue recibida su proclamación, sus deseos reformistas y los difíciles problemas pendientes de épocas anteriores que tuvo que afrontar desde sus comienzos. También se constata un cierto continuismo en la forma de tratamiento que se da a los desórdenes y violencia que, según la mayoría de los manuales, caracterizó al periodo republicano en casi todas sus fases. Cierto es que algunos manuales introducen matizaciones al respecto y que intentan precisar el significado de los mismos, evitando las generalizaciones anteriores. Puede servirnos de ejemplo el ya citado nuevo manual de la editorial Santillana[64], de 1986, en el que al referirse a la quema de iglesias y conventos en 1931 se dice (p. 278) que

[por causa de] la agitación anticlerical, como respuesta violenta a la pastoral del cardenal Segura, [...] desde mayo, en Madrid y en otras ciudades españolas se produjeron desórdenes e incendios de iglesias y conventos.

Algo similar se hace respecto de los acontecimientos de Casas viejas en 1933 (p. 280):

La inquietud social y la protesta de la izquierda por la lentitud de la reforma agraria fue la causa del alzamiento anarquista que acabó con los sangrientos sucesos de Casas viejas. Este dramático episodio provocó la dimisión de Manuel Azaña.

La revolución de Asturias sigue siendo interpretada de manera prácticamente premonitoria de la Guerra Civil y, de forma semejante a como se había planteado en muchos manuales de 1977, se la sigue presentando, directa o indirectamente, como el momento en el que se rompió la posibilidad de convivencia entre los españoles de la época (p. 282): «La revolución de Asturias, que dejó tras de sí cientos de muertos, fue duramente reprimida y enfrentó, sin posibilidad de convivencia, a la derecha y a la izquierda».

Este último esquema interpretativo de la «inevitabilidad» de la posterior Guerra Civil, que venimos constatando desde los primeros manuales del franquismo, se reitera con motivo de los resultados electorales de 1936 que «reflejaron la división del país en dos actitudes irreconciliables [...], los extremismos de derecha e izquierda se desataron [...], el orden público era alterado por continuos enfrentamientos callejeros» (p. 284). obviamente, los autores de este manual no pueden dejar de reflejar que el golpe de Estado se estaba preparando con anterioridad a las turbulencias de la primavera de 1936, pero aún así insisten en la conexión entre desórdenes, avances del marxismo y sublevación militar (p. 284):

Las fuerzas de la derecha, sobre todo Falange Española y el bloque Nacional, apelaban, en una postura radical y contrarrevolucionaria, a todos los medios para cortar los avances del marxismo. dentro de este contexto, un grupo de generales preparaban desde febrero una actuación militar contra el Gobierno.

Este esquema interpretativo es el que, en nuestra opinión, se sigue imponiendo en la muy simplista y poco matizada visión que se ofrece de las zonas republicana y nacionalista durante la Guerra

Civil, destacada tipográficamente con negritas, tal como reproducimos en la siguiente cita (p. 298):

La España republicana durante la guerra significó la legalidad constitucional expresada en las urnas en febrero de 1936. Sin embargo, esa legalidad se tradujo internamente en falta de autoridad, desorden y predominio de los elementos más exaltados [...]. En la vida pública de la zona franquista se instauró un orden sin fisuras: establecimiento de la censura y supresión de la prensa de oposición.

La violencia y represión durante la Guerra Civil es aún un tema prácticamente ausente en este manual y en la mayoría de los de estos años. En este manual de la editorial Santillana su presencia se reduce a un documento que reproduce los datos aportados por las investigaciones de Ramón Salas Larrazábal[65], que, aunque ya habían comenzado a ser criticadas en 1986, aún seguían siendo las más utilizadas historiográficamente. Este documento, que lleva por título «Pérdidas humanas en la Guerra Civil», centra su atención, diferenciando entre las víctimas de ambas zonas, en los militares muertos en campaña, tanto españoles como extranjeros; en los civiles muertos en acción bélica y, finalmente, en las «ejecuciones y homicidios» (p. 297).

El periodo franquista viene ya definido claramente como un sistema dictatorial cuyos postulados políticos «sólo fueron afectados superficialmente por ciertos esfuerzos liberalizadores en la última etapa del régimen [...] [cuya] pervivencia resultaría contradictoria con la gran modernización y transformación de las estructuras económicas y sociales que había experimentado España [a partir de 1960]» (p. 303).

Dos características bastante peculiares de este manual son, por una parte, la nula atención prestada a la represión, en su sentido más amplio, ejercida por la dictadura franquista sobre todo tipo de oposición y sobre el conjunto de la población española. Por la otra, la escasa importancia dada a los movimientos de oposición al

franquismo, que quedan reducidos, prácticamente, a los años de la posguerra y a los años finales del franquismo (p. 306):

La oposición al régimen franquista que, salvo las acciones desarrolladas por el maquis en los años cuarenta, había dado pocas señales de actividad se desarrolló rápidamente en los últimos años del régimen. Esta oposición fue muy significativa en los ambientes universitarios y laborales.

La mayor novedad presentada por los manuales de finales de los años ochenta es, sin duda, el tratamiento relativamente amplio que, por primera vez, recibe la «España democrática», integrando bajo este título lo acontecido tras la muerte del dictador Franco. El esquema presentado por el manual de Santillana que venimos analizando, y que es muy similar al de los otros manuales de estos años, se estructura en tres apartados dedicados, respectivamente, a «La reforma política (1975-1978)», la «Constitución de 1978» y «La España de la Constitución», en que se describen, a grandes rasgos, las principales líneas de actuación de los gobiernos centristas y los dos primeros socialistas.

En este capítulo dedicado a la España democrática suele incidirse, por una parte, en las distintas alternativas presentes en los momentos iniciales de la transición democrática (concepto reiteradamente utilizado en los manuales) y que suelen compendiarse bajo las tres denominaciones de continuismo, ruptura democrática y reformismo (con este último concepto se alude al proceso político que, partiendo de las instituciones franquistas, pudo llegar a generar una democracia plena). Por la otra, en los protagonistas de este proceso de transición, entre los que se destaca de manera rotunda a la monarquía y a Adolfo Suárez. de forma menos intensa se alude a las fuerzas políticas opuestas al franquismo y al «papel desempeñado por la prensa y la movilización de masas auspiciada por las organizaciones sindicales clandestinas» (p. 316).

La Constitución de 1978 es considerada como la culminación del

proceso de transición, basado en el consenso entre las fuerzas parlamentarias, y es estudiada en sus características principales, con una atención detallada respecto de los derechos y libertades proclamados en ella y de la nueva organización territorial española.

Entre los problemas más destacados de este periodo se citan los relacionados con el terrorismo «reactivado por la extrema izquierda y por la extrema derecha» y el intento de golpe de Estado de 1981 (pp.

319-320).

Los aspectos relacionados con la amnistía de los represaliados políticos por el franquismo sólo son insinuados escuetamente con la alusión a una inicial «amnistía parcial» y a «un segundo decreto de amnistía» (p. 316), sin ningún otro comentario.

En el conjunto de manuales publicados en estos años se dan, como era de esperar, diferencias en el tratamiento de los temas que venimos analizando. El manual de la editorial Anaya publicado en 1987[66] nos puede servir de ejemplo de las variantes presentes en los manuales y también de contraste respecto de lo establecido en el de Santillana que acabamos de comentar.

Una primera constatación es que en este manual, sin negar la existencia de «profundas convulsiones sociales durante los seis años de régimen republicano», se intenta contextualizar esta situación mediante el análisis de las circunstancias externas e internas que la hicieron posible y se matiza también la actuación de los gobiernos republicanos. En síntesis, la interpretación propuesta deja bastante patente la profundidad de los problemas existentes y la dificultad de su solución por parte de los gobiernos republicanos, a la vez que, lejos ya de la desidia y complicidad atribuidas por el franquismo a éstos, se plantean las medidas adoptadas por estos gobiernos para el control de tales conflictos:

Las circunstancias históricas mundiales que rodearon su implantación no fueron favorables. El impacto de la grave crisis económica de 1929 repercutió en amplios sectores de la economía

española [...], la reducción del comercio exterior [...], descenso de las exportaciones [...], interrupción de la emigración a América y de la repatriación de muchos emigrantes [...] [explican] el enorme incremento del paro obrero. Los obreros, afiliados a los dos grandes sindicatos en 1931 [...] exigían un proceso acelerador de reformas económicas y sociales, que el nuevo régimen no pudo satisfacer [p. 314], [...] el descontento creado y los enfrentamientos con las fuerzas del orden público eran continuos. Este descontento se debía a que la ley de Reforma agraria era muy limitada para las expectativas del campesinado pobre, que vivía en condiciones deplorables [p. 316] [...]. En 1933 la situación se agravó. La crisis amenazaba al gobierno, incapaz de dar cauce a las reivindicaciones obreras, y, además, su política de dureza frente al desorden creaba malestar en las bases del socialismo [p. 317)] [...]. La violencia política y social alcanzó su cota más alta en octubre de 1934 [...], [en Asturias] el balance fue sangriento: más de 2000 muertos y 30 000 encarcelados. La represión fue muy dura, con peticiones de pena de muerte para los dirigentes obreros. En vez de contrarrestar la derrota obrera con una amplia y urgente reforma social, el gobierno aplicó una política de persecución y endurecimiento de su política social [p. 318)] [...]. El gobierno, presidido por Casares quiroga, vivía entre la presión de las organizaciones anarco-sindicalistas, que transformaban todas sus reivindicaciones en huelgas, y el temor a un golpe de Estado de las derechas. El enfrentamiento llegó a la violencia entre pistoleros falangistas y grupos de extrema izquierda, con algunos asesinatos entre líderes y militantes de ambas facciones [...]. La tensión en el Parlamento hacía imposible la más pequeña colaboración entre los representantes de izquierda y la oposición de derechas [p. 319].

El capítulo dedicado a la Guerra Civil va precedido de una introducción muy novedosa y sugerente en la que se abordan dos tipos de cuestiones distintas, hasta ahora muy escasamente presentes en los manuales: por una parte, la difícil relación entre memoria e historiografía y, por otra, un análisis de las causas más profundas de la Guerra Civil. El texto concluye alineándose dentro de las pautas políticas establecidas por la transición española en el sentido nivelador y expiatorio del «todos fuimos culpables», sin

profundizar en la sólo esbozada contraposición entre memoria e historia, que tan sugerente podría resultar desde una perspectiva didáctica[67]. Este enfoque será, con escasas excepciones, el predominante en los manuales de estos años (p. 322):

No resulta fácil acercarse históricamente a un acontecimiento todavía cercano (la mayoría de las familias españolas estuvieron afectadas, tomando parte activa en uno u otro bando, o con miembros de una misma familia enfrentados en campos distintos). Existen miles de documentos y de testimonios orales que dan cuenta de lo ocurrido, y que podrían ayudar a la comprensión del conflicto desde una objetividad histórica, pero el apasionamiento de los españoles, y de los mismos europeos, en la interpretación de los hechos, de las causas y sus consecuencias, invalida, en gran medida, la abundante bibliografía existente.

Las circunstancias históricas en las que se desarrolló la guerra respondían a problemas no resueltos de la sociedad española: una economía atrasada, incapaz de satisfacer las necesidades del pueblo; una oligarquía terrateniente sólo preocupada por sus beneficios e incapaz de los cambios más elementales; una estructura social con abismales diferencias entre pobres y ricos, con una pequeña oligarquía poderosa, unas clases bajas en continuo crecimiento, una clase media insuficiente para servir de elemento equilibrador; y una polarización de la sociedad en dos bandos: las derechas, en las que prevalecía la concepción del mundo más conservadora, que identificaban el sistema político-social con sus creencias religiosas; y las izquierdas, decididas a romper con las estructuras existentes. La intransigencia y los actos violentos presidieron la relación entre ambos grupos, que ignoraron el respeto y la tolerancia como norma de entendimiento.

El progresivo proceso de cuantificación de los datos históricos que se está produciendo en los manuales de historia de estos años se concreta, en este caso, en las cifras dadas a propósito de la Guerra Civil (número de generales sublevados y fieles a la República; importe de las compras y ayudas en material bélico; número de

españoles y extranjeros combatientes; pp. 323-324). Aunque en este manual no se incluya ninguna cuantificación más precisa de la mortandad relacionada con la guerra, sí que se realiza una descripción de sus variantes (p. 326):

Las víctimas de la Guerra Civil fueron muy numerosas. Aunque tradicionalmente se ha hablado de un millón de muertos, las cifras más próximas a la realidad las reducen a la mitad. A las muertes en combate hay que añadir las producidas por los bombardeos y la sobremortalidad provocada por la mala alimentación y las enfermedades vinculadas a la miseria del momento. Capítulo importante fue el de los muertos por represalias políticas. Al comenzar la guerra, ambos bandos fusilaron a numerosos enemigos políticos. Las ejecuciones continuaron a lo largo de la contienda e incluso varios años después de acabada ésta. Fue uno de los aspectos más trágicos de nuestra guerra.

La represión realizada por los sublevados, a diferencia de la republicana, que siempre había sido destacada en los manuales anteriores, comienza ahora a hacerse también presente, aunque sea de manera muy escueta: «durante el transcurso de la guerra se produjeron situaciones de represalia en algunos lugares. Son famosas las represiones de badajoz, Málaga o Teruel y los fusilamientos en el País vasco» (p. 327).

La presentación que se hace del periodo franquista en este manual, de forma mucho más patente que la realizada a propósito de la Guerra Civil, es marcadamente crítica. También éste es el tema que recibe una mayor atención y extensión de los que venimos analizando (22 páginas frente a las ocho o diez de los restantes temas). ya en la introducción a este capítulo, que en algunos pasajes recuerda a la anteriormente citada respecto de la Guerra Civil, quedan claramente establecidos los parámetros valorativos que se desarrollarán en las páginas siguientes (pp. 344-345):

Entre el 1 de abril de 1939 y noviembre de 1975 el general Franco, victorioso de la Guerra Civil, gobernó España a través de la dictadura más larga de su historia contemporánea. Realmente es difícil, para las personas que vivieron su régimen, mantener una actitud desapasionada. Su presencia constante, su personal forma de gobernar, su autoridad única, afectaron a la vida de todos los españoles durante casi cuarenta años. odiado o querido, sobre él opinaron la mayoría de los que fueron sus súbditos. Sin embargo, su figura ha sido rápidamente olvidada por la mayoría de los españoles. Tan sólo los nostálgicos de la dictadura, o los enemigos virulentos de ella, continúan enzarzados en discusiones y manifestaciones. Tan largo periodo de tiempo conoció etapas muy diferentes en las condiciones económicas y sociales de España, hecho que contrasta con el inmovilismo político y la incapacidad del régimen para evolucionar de manera paralela a la sociedad española. Ésta, en 1975, era mucho más abierta al exterior y dinámica que en 1939. Sin embargo las instituciones políticas seguían marcadas por la falta de participación y de libertad. No es de extrañar que los últimos años del régimen fueran de crisis continuas y de conflictividad social. Nacido de la eliminación del régimen de la Segunda República, el franquismo careció de legitimidad democrática y sus actuaciones políticas provocaron frecuentes reacciones de repulsa en el extranjero y movilizaciones en el interior del país.

El carácter represor del franquismo a lo largo de todo el periodo queda patente desde las primeras páginas del capítulo dedicado al mismo, en este caso ofreciendo también aproximaciones cuantitativas prácticamente inexistentes en los manuales anteriores (la represión en los años de la posguerra: pp. 346-347 y 349-350; la represión en los años cincuenta: p. 349; la represión en los años sesenta: p. 364; la represión en los años setenta: pp. 368-371). Como muestras de esta represión se aportan diversos documentos, a modo de ejemplos de la misma, que, en nuestra opinión, son muy sugerentes desde una perspectiva didáctica, dado que pueden permitir al alumnado hacerse una idea más precisa de su brutalidad (p. 349):

Un ejemplo de sentencia de un Consejo de Guerra es la dictada en octubre de 1941 contra varios dirigentes políticos republicanos: «Desde la implantación de la República han actuado en las actividades de la vida pública española y propagado el programa de los partidos de izquierda (...) envenenando a las masas con sus concepciones anarquizantes de indiscutible carácter antiespañol, antirreligioso y antijurídico...». varios de ellos fueron condenados a muerte.

Desde un ángulo complementario, menos dramático afortunadamente, también se aportan documentos relacionados con la censura cinematográfica en orden al pensamiento, la moralidad y las costumbres que el franquismo intentaba imponer a la población española, solicitando un juicio valorativo de los alumnos (p. 359):

He aquí algunas escenas de películas censuradas:

—*Un día en Nueva York, 1951: rollo 3: el beso en el museo que quede en intento. Rollo 10: algunos planos de baile de las dos chicas, una de las cuales enseña excesivamente el muslo.*

—*La túnica sagrada, 1954: rollo 4: sustituir la frase «el discípulo que se sentaba a su izquierda», por «el discípulo que se sentaba a su mesa».*

—*Muerte de un ciclista, 1955: rollos 6 y 7: no deben aparecer los guardias de la fuerza pública en la protesta estudiantil.*

También el desarrollo de la oposición al franquismo recibe una atención mucho mayor y más precisa que en los manuales de los años anteriores, tanto en sus momentos iniciales como en la parte final del franquismo:

Los primeros pasos de la oposición: lo más destacado de la política interior fue el surgimiento de una nueva oposición. Eliminada ésta de forma radical en 1939, durante los años cuarenta se había manifestado en las acciones aisladas que el maquis llevó a cabo en algunas zonas montañosas del país. El maquis duró hasta 1950, aproximadamente, según las zonas. A medida que se evidenciaba la consolidación del franquismo, la desesperación cundió en sus filas, y sus miembros fueron abatidos o huyeron al extranjero. Sólo el Partido Comunista inició una penosa reorganización en el interior. Mientras, las direcciones de los restantes partidos y sindicatos antifranquistas se veían obligados a operar desde el extranjero [...]. Así y todo, se produjeron las primeras acciones desde la guerra: la huelga de tranvías de barcelona en 1951, las primeras huelgas en Asturias, etc. de todas ellas, la acción más significativa fue la protesta en la universidad de Madrid en 1956 [...]. La consecuencia más importante de estos hechos fue la aparición de una nueva oposición al franquismo desde el interior del país, diferente de la heredada de la Guerra Civil, que desde el exilio, se alejaba, cada vez más, de la realidad española [pp. 356-357].

[...] El desarrollo propició el bienestar de la mayoría de la sociedad en los últimos años del franquismo. Pero al mismo tiempo surgió una conflictividad múltiple. La universidad española vivió en permanente protesta desde 1964, denunciando la carencia de legitimidad democrática del franquismo, a la que éste respondió con la represión policial y judicial. Las huelgas obreras, prohibidas y duramente reprimidas, se hicieron cotidianas. Por último, el nacionalismo, especialmente perseguido durante toda la dictadura, emergió de nuevo, en especial en el País vasco [p. 364)].

[...] La principal preocupación del régimen en sus últimos años fue preparar el camino hacia la continuidad después de la muerte del Caudillo. Pero en ello tropezó con la acción de la oposición democrática, cada vez más poderosa. Fue un quinquenio, 1969-1975, de constantes movilizaciones a favor de la democracia. Ante ellas el Régimen sólo supo adoptar una postura de dureza [p. 368].

El capítulo dedicado a la España democrática, definido en este

manual como «España de nuestros días», se centra en las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas experimentadas por la sociedad española en los diez años posteriores a la muerte de Franco, intentando destacar los logros conseguidos y los problemas existentes, atendiendo casi exclusivamente a los de índole económica y social y menos a los de carácter político. El balance general realizado es marcadamente positivo, aunque también se reconozca la existencia de problemas (p. 385):

Aunque el balance de los años vividos por la sociedad española desde 1975 puede considerarse muy positivo por las rápidas adaptaciones a las formas de vida democrática y el uso responsable de la libertad, no pueden dejarse de lado los problemas más acuciantes que afectan a los ciudadanos. El primero y más importante es el alto índice de paro [...]. otro grave problema social es la irrupción en los últimos años del consumo de drogas duras [...] ligadas en parte al problema de la droga, la delincuencia y la inseguridad ciudadana [...], por último [...] las acciones terroristas de eta. En cualquier caso, la práctica totalidad de la población rechaza estas actuaciones que manchan el proceso pacífico que ha seguido nuestra transición de una sociedad oprimida a una sociedad democrática. Es una sociedad que madura y gana libertad día a día y que se va haciendo más sensible a temas como mayor calidad en la sanidad, la ecología, las desigualdades sociales o regionales, la enseñanza, etcétera.

La transición política está planteada de manera bastante escueta destacándose la voluntad de que estuviese enmarcada dentro de un contexto pacífico (p. 388):

Pero era necesario realizar una difícil tarea: se debía desmontar pacíficamente el antiguo régimen jurídico y político para dar paso a uno nuevo de características democráticas [...]. La necesidad de evitar un enfrentamiento violento empujó a la oposición

democrática a adoptar posturas moderadas en la exigencia del cambio.

La síntesis final realizada retoma algunos de los elementos previamente esbozados como balance general positivo de este último periodo:

Desde 1975, los cambios económicos han sido casi tan profundos como los ocurridos en el marco político. Pero un hecho de suma trascendencia ha sido la integración en la Comunidad Europea [...]. Este hecho supone la ruptura del aislamiento tradicional [p. 387] [...]. La España del final de la década de los años ochenta arrastra todavía deficiencias notables, como el paro y el terrorismo. No obstante, la consolidación democrática, la integración en Europa y la recuperación económica abren un margen de esperanza para el futuro [p. 389].

Una ausencia importante en este manual es la no consideración de los procesos de amnistía durante la transición democrática ni los intentos parciales de eliminar o de paliar la discriminación de la que los republicanos, en general, y los represaliados por el franquismo, en particular, habían sido objeto durante la dictadura franquista y que, en principio, debería ser considerada como una de las dimensiones básicas de la reconciliación entre los españoles planteada durante la transición política. Este tema, de forma similar al de la represión durante la Guerra Civil, es una cuestión básica que en estos años finales de la década de los ochenta apenas recibe ninguna atención, o ésta es muy escasa, en los manuales de historia. Tal vez este problema de los aún olvidados por la reconciliación democrática sea uno de los temas pendientes más acuciantes y dolorosos de la actual democracia española. A él nos volveremos a referir en el inmediato apartado dedicado a los más recientes manuales de historia.

4.4. Los manuales de los años noventa, los manuales de la LOGSE

En la segunda mitad de los años noventa comenzaron a aparecer los manuales derivados de las reformas educativas concretadas, en nuestro caso y por lo que respecta a la enseñanza secundaria, en los nuevos decretos de «enseñanzas mínimas» hechos públicos en 1991, para la ESO, y 1992, para el nuevo bachillerato, con sus posteriores adaptaciones realizadas por las administraciones autonómicas con competencias educativas en aquellos años. En los diseños curriculares establecidos por la Administración central, que son los que aquí consideramos y sólo en relación con los temas en que se centra esta investigación, las orientaciones eran muy escasas respecto de la ESO («Cambios y transformaciones en la España contemporánea») y mucho más detalladas, y también más precisas en su terminología, como ya anotamos en páginas anteriores, respecto de la asignatura de Historia del segundo curso de bachillerato. No en vano era la primera vez, en los numerosos programas habidos desde 1938, en que la «Guerra Civil» era denominada de esta manera, a la vez que la «sublevación militar» de 1936 también lo era en los términos ahora citados. otro tanto ocurría con los conceptos de «oposición democrática» y de «dictadura», aunque éstos quedasen reflejados en un apartado y no en el encabezamiento de todo el periodo comprendido entre 1939 y 1975, para el que se prefirió la usual denominación de «España durante el franquismo». Cambios programáticos estos últimos que, en su plasmación conceptual, como comentaremos posteriormente, han sido de muy breve duración, pues los nuevos programas de 2001, reiterados en julio de 2003, y también los de 2007, han suprimido, por una parte, el concepto de dictadura en referencia al franquismo y, por otra, el adjetivo de democrática respecto de la oposición al franquismo.

Los manuales de la ESO, normalmente utilizados en el cuarto curso, aunque en las portadas de tales manuales se aluda al segundo ciclo,

con la especificación de historia, no presentan, en la extensión dedicada a los temas que nos ocupan, grandes variantes porcentuales respecto de los anteriores de 8.º de EGB y de 3.º de BUP de mediados de los años ochenta que, en algunas ocasiones, dedicaron mayor atención al periodo de la dictadura franquista. En ambos casos sus porcentajes medios rondan el 2% en relación tanto con la II República como con la Guerra Civil y el 3% en lo que concierne, respectivamente, a la dictadura franquista y a la España democrática.

Los manuales de Historia de segundo de bachillerato son los que suponen un cambio muy importante en este somero análisis cuantitativo inicial que estamos realizando. Son los primeros manuales que amplían de forma muy notoria la atención dedicada a los temas tratados, especialmente a los relacionados con la dictadura franquista y a la España democrática y un poco menos a los de la II República y la Guerra Civil. A estos dos últimos temas se les asigna una extensión aproximada del 6% y a los dos anteriores otra que ronda, por término medio, el 12% de los contenidos de los manuales. También en este caso los cambios provocados por los nuevos programas de 2001 han afectado la anterior distribución porcentual de contenidos, especialmente en lo relacionado con el franquismo y la España democrática, que han visto reducida su extensión a la mitad según la muestra que hemos analizado.

4.4.1. La historia en los manuales de la ESO: el impulso de un modelo didáctico más participativo y la deconstrucción progresiva de los tópicos franquistas

¿Cuáles son las principales características de estos manuales de la ESO y sus más destacadas variantes respecto de los manuales de la segunda mitad de los años ochenta? Los manuales de la ESO son, en gran manera, una continuación de los que las grandes editoriales habían diseñado en los años finales de la década de los ochenta. No hay, en este sentido, grandes cambios, a pesar de las nuevas posibilidades que ofrece el carácter abierto y flexible de los currículos de la ESO[68]. En todo caso, lo que sí puede afirmarse es que la maqueta organizativa de los manuales anteriormente descrita se generalizó de manera muy amplia, con contadísimas excepciones, y que la parte dedicada a la formulación de cuestiones, preguntas y actividades para el alumnado, junto con los documentos coetáneos que las acompañaban, tomó mayor protagonismo en los manuales e incluso, como comentaremos posteriormente, mejoró su calidad.

Una de las variantes más importantes introducidas por estos nuevos manuales reside en su atención a lo que ha sido definido como la historia de la vida cotidiana. Esta es una dimensión historiográfica, y también didáctica, de enorme importancia en los temas que venimos abordando, ya que posibilita introducir aspectos fundamentales de la vida social, de manera más personalizada y menos anónima. Este enfoque más humanizado quedaba bastante oculto anteriormente, incluso cuando era tratado desde una perspectiva sociológica, pero de forma muy general, sin adentrarse en su significado más personal. Las posibilidades didácticas ofrecidas por este nuevo, o intensificado, planteamiento didáctico-historiográfico son considerables a la hora de tratar, por ejemplo, las condiciones miserables del mundo rural en los años treinta o la miseria generalizada en la posguerra, por no hablar de la violencia y la represión, con su inseparable carga de horror y terror en la Guerra Civil y, de manera similar, durante el franquismo o en el drama sufrido por los exiliados. Complementariamente, este

enfoque también hace posible el uso de la historia oral familiar por parte del alumnado, en su sentido más amplio, y una apertura más contextualizada, razonada, e incluso crítica, a otras visiones de la historia reciente de nuestro país ofrecidas por el cine, las novelas históricas o algunos programas televisivos. La mayor parte de estos manuales de la ESO introduce, con mayor o menor acierto y abundancia en cada caso, estas cuestiones vinculadas a las vivencias de las personas de los periodos estudiados. Pueden servirnos de muestra los que anotamos a continuación, procedentes de distintos manuales.

El manual de la editorial Anaya[69], por ejemplo, plantea, entre otras cuestiones, las siguientes:

—Recopila información sobre algún hecho acaecido en tu localidad durante la Guerra Civil y elabora un breve informe sobre el mismo [p. 259].

—Los periodos de represión política (en relación con el franquismo) constituyen momentos negros dentro de la historia de la humanidad ¿cómo puede combatir la sociedad esas posturas de intransigencia ideológica? [p. 265].

—Plantea tres cuestiones sobre la transición democrática. Pregunta a varias personas y anota sus contestaciones en fichas. Analiza y contrasta la información obtenida y escribe la conclusión a la que has llegado [p. 289].

El manual de la editorial Santillana[70] propone, además de las preguntas de tipo más o menos convencional, una serie de pequeñas investigaciones y propuestas de trabajo para los alumnos, acompañadas de un guión o esquema de análisis (que no reproducimos aquí por causa de su extensión), que inciden en este enfoque de la vida cotidiana planteado anteriormente. Pueden servir de ejemplo, entre otras posibles, las siguientes:

—«La Guerra Civil en tu localidad: Realiza entrevistas a tus abuelos y otras personas que vivieron la época de la guerra y haz un trabajo para conservar la memoria que ellos guardan de este acontecimiento». A continuación se detalla el esquema y procedimiento a seguir en las entrevistas y se destaca la necesidad de analizar y comparar los resultados de las mismas: «Pon especial atención en los sentimientos y en los recuerdos contrapuestos entre las personas de distintas ideologías; valora si los recuerdos se corresponden con los acontecimientos tal como los has encontrado descritos en los libros» (p. 265).

—«Tu familia durante el franquismo»: en este caso se propone, en la primera parte, una investigación sobre la vida cotidiana a partir de los objetos y cultura material de este periodo (monedas, sellos, cartillas de racionamiento, periódicos, fotografías, libros, etcétera); en la segunda, el estudio de «una biografía de algún miembro de la familia que emigrara durante esa época, que fuera represaliado políticamente, que ocupara algún cargo importante, etcétera» y, finalmente, una comparación de las respuestas obtenidas atendiendo a las posibles diferencias entre generaciones («las vivencias de tus abuelos y de tus padres y tíos») y sexos («las distintas experiencias según fueran hombre o mujer») (p. 275).

—«Los cambios en los lugares de la memoria»: en esta investigación se propone analizar los cambios ocurridos desde 1975 en la propia localidad en relación, por una parte, con los nombres de las calles y plazas, atendiendo a las nuevas denominaciones y su significado, y, por otra, con los lugares o centros de reunión social, así como los cambios habidos en las celebraciones festivas, distinguiendo entre las de carácter religioso y las de índole laica. Como actividad de síntesis se propone una redacción sobre el tipo de mentalidad predominante durante el franquismo y en la actualidad, partiendo de la constatación de que «cada régimen político crea unos símbolos y manifestaciones culturales que exaltan determinados valores en los que el régimen se pretende sustentar. El tránsito a la democracia ha supuesto también cambios en estos aspectos» (p. 295).

La mayoría de manuales de la ESO han incorporado, como decíamos, este tipo de actividades. Para no alargarnos en exceso,

añadiremos sólo unos pocos ejemplos más, provenientes de algunos otros manuales, tanto de las grandes editoriales como de los denominados materiales curriculares alternativos, con planteamientos más diversificados, en principio, que los predominantes en las grandes editoriales. Puede servir de ejemplo de los primeros la actividad propuesta por la editorial SM: «Imagina la situación de una familia republicana que se viera obligada a marchar al destierro y escribe una breve redacción sobre este tema»[71].

En los materiales escolares alternativos este tipo de cuestiones aparece con mayor frecuencia. Puede servirnos de ejemplo la propuesta de investigación formulada por uno de estos materiales curriculares mediante el uso de las fuentes orales familiares. Entre las cuestiones planteadas sobre las experiencias de las familias de los alumnos en la Guerra Civil y la posguerra figuran las siguientes: «¿Sufrieron o fueron testigos de algún tipo de represión por motivos políticos o religiosos?, ¿se consideraron perdedores o vencedores al finalizar la Guerra Civil?, ¿se exiliaron ellos o alguna persona conocida? o ¿sufrieron algún tipo de represión al finalizar la guerra?»[72]. Este mismo manual, al estudiar el franquismo, plantea algunas preguntas de similar orientación como, por ejemplo: «Pregunta a tus abuelos y a tus padres si participaron en alguna manifestación, huelga o reunión política durante la dictadura. Pregúntales también por los motivos y cuáles eran sus sensaciones al participar en actividades prohibidas»[73].

Los cambios relacionados con los contenidos temáticos o más propiamente historiográficos son menos acusados, con las excepciones ya anotadas respecto de la historia social, especialmente en su dimensión de vida cotidiana, y de la nueva historia cultural, fundamentalmente en el sentido de historia de las representaciones sociales, de los símbolos y de los lugares de la memoria, que se amplían de forma muy destacada. Pero no por ello son inexistentes otros cambios o, al menos, la precisión e intensidad con que son abordados respecto de sus inmediatos predecesores.

Un cambio que ahora queda formulado de manera mucho más clara que en los manuales precedentes, en relación con la II República, es el de la conflictividad de estos años. Estos manuales ya no la

definen como desórdenes, caos o anarquía, que son los calificativos exclusivos durante el franquismo y aún bastante frecuentes en los manuales de la transición, sino que emplean otros conceptos como el de enfrentamientos, conflictos, agitaciones sociales, tensiones, choques violentos, etcétera, centrando la atención, por una parte, en las dificultades del proyecto reformista republicano al situarse en un terreno político muy complejo, dada la aversión de las fuerzas conservadoras a las reformas emprendidas y la insatisfacción de una parte importante del campesinado y de las clases populares con la lentitud de las mismas y con el aumento del paro obrero. Por la otra, ahora se destaca también la actuación de los gobiernos republicanos frente a estas situaciones de conflicto social, a veces considerada incluso desmesurada y brutal, especialmente en las dos ocasiones consideradas como las más violentas de todo el periodo, las relacionadas con la reforma agraria durante el bienio reformista y la revolución de Asturias en 1934.

Otro cambio importante es la lectura en clave positiva de los procesos autonomistas llevados a cabo durante la II República. Este cambio, que ya empezó a observarse en los manuales de los años ochenta, se hace ahora mucho más evidente y ya es valorado sin ningún tipo de reparos ni vinculado a posibles separatismos.

Una variante que ya había aparecido en algunos manuales de finales de los ochenta, pero que ahora se generaliza a su conjunto y es objeto de una atención destacada, es el reconocimiento del voto femenino por la constitución de 1931. Todos los manuales se hacen eco de esta aportación republicana e incluso algunos de ellos le dedican una consistente y desarrollada monografía, que incluye sus precedentes, los debates parlamentarios republicanos, su supresión por el franquismo y la recuperación del mismo por la Constitución de 1978[74].

Respecto de los orígenes y causas de la Guerra Civil, el planteamiento aún predominante es, con pequeños matices o variantes, el del reparto de responsabilidades entre el conjunto de la sociedad española, presa de la violencia y de la intransigencia. El previamente citado texto de la editorial Anaya (p. 256) puede servirnos de ejemplo ilustrador de este posicionamiento compartido, en sus líneas básicas, por la mayoría de los manuales de la ESO:

Entre julio de 1936 y marzo de 1939, los españoles se enfrentaron en una cruel Guerra Civil. ¿Cómo se pudo llegar a esta lucha fratricida? En 1936, España tenía graves problemas que no habían sido solucionados: su economía seguía estando atrasada, las diferencias sociales eran enormes; la vida política estaba dominada por el radicalismo y el enfrentamiento entre una derecha muy conservadora y una izquierda revolucionaria. La violencia y la intransigencia se habían adueñado de la sociedad.

Algún manual, en este caso el de la editorial ECIR[75], ofrece una posibilidad interpretativa distinta de la anterior basada en el reparto de responsabilidades, aunque sea de manera indirecta, ya que lo hace a través de un documento coetáneo de Manuel Azaña que, a pesar de su enorme interés, no es objeto de análisis particularizado a través de las preguntas y cuestiones formuladas al alumnado. Dice así este texto de 1939 (p. 198):

Las causas de la guerra y de la revolución que han asolado a España durante treinta y dos meses son de dos órdenes: de política interior española y de política internacional. Sin el hecho interno español del alzamiento de julio de 1936, la acción de las potencias totalitarias que han convertido el conflicto de España en un problema internacional, no habría tenido ocasión de producirse.

Desde julio de 1936, la propaganda, arma de guerra equivalente a los gases tóxicos, hizo saber al mundo que el alzamiento militar tenía por objeto: reprimir la anarquía, salir al paso de una inminente revolución comunista y librar a España del dominio de Moscú, defender la civilización cristiana en el occidente de Europa, restaurar la religión perseguida, consolidar la unidad nacional.

Sería erróneo representarse el movimiento de julio de 1936 como una resolución desesperada que una parte del país adoptó ante un riesgo inminente. Los complots contra la República son casi coetáneos de la instauración del régimen. El más notable salió a la

luz el 10 de agosto de 1932. detrás, aunque en la sombra, estaban las mismas fuerzas sociales y políticas que han preparado y sostenido el movimiento de julio del 36.

La violencia y la represión durante la Guerra Civil aparecen ya de manera más explícita, aunque aún sea infrecuente encontrar aproximaciones cuantitativas detalladas. En algunas ocasiones, de manera esporádica, se introduce alguna matización diferenciadora entre la represión ejercida en la zona republicana y la llamada nacional, aunque lo más frecuente sea equipararlas sin distinciones:

Durante los restantes meses de 1936 se llevó a cabo, sin ningún control gubernamental, una fuerte represión sobre quienes eran considerados partidarios de los sublevados. de esta manera fueron asesinados numerosos religiosos, propietarios y derechistas de mayor o menor relevancia política. Estos crímenes disminuyeron drásticamente a principios de 1937, cuando el gobierno republicano consiguió controlar la situación en la mayor parte de su territorio.

En la zona nacional, la represión fue igualmente brutal a pesar del fuerte control militar existente. Los fusilamientos y los asesinatos de los militantes o simpatizantes republicanos se sucedieron durante toda la Guerra Civil cada vez que se conquistaban nuevas poblaciones[76].

Otros temas vinculados a las consecuencias de la Guerra Civil como el exilio, el hambre y la miseria de la posguerra, el carácter dictatorial del régimen franquista y su continuada represión sobre los disidentes, así como la existencia de una oposición al franquismo, más o menos potente en las distintas fases de su evolución, ya forman parte sustancial del conjunto de manuales de la ESO.

De la España «actual» o «en democracia», que son los dos títulos más frecuentes utilizados en la definición de la España posterior a

1975, cabe destacar, por una parte, el fuerte protagonismo que se le asigna a la monarquía y también a la persona de Adolfo Suárez; por otra, los peligros y las amenazas al proceso democratizador representadas, en los primeros años ochenta, tanto por el golpismo de los militares «nostálgicos del franquismo» como por el terrorismo en sus distintas variantes. Se destaca igualmente la política de consenso practicada, que aparece con distintas denominaciones en los manuales (ruptura negociada, reforma pactada o pacto). En las frecuentes síntesis finales de estos manuales se intenta evitar una visión excesivamente edulcorada de los últimos tiempos, reconociendo, obviamente, los grandes avances realizados por la sociedad española, pero contrapesándolos, de algún modo, con las dificultades presentes. El texto de la editorial Anaya puede servir de muestra de este tipo de valoraciones (p. 280):

La sociedad española es semejante, en sus rasgos fundamentales —hábitos de consumo, de ocio, espíritu de tolerancia, calidad de vida, utilización de los servicios públicos, entorno urbanístico, conciencia social ante los problemas de nuestro tiempo—, a las sociedades occidentales más desarrolladas. Ello no significa que no existan dificultades, entre las que destacan las bolsas de pobreza y marginación, los desequilibrios territoriales y los problemas medioambientales.

Tal vez uno de los elementos más sorprendentes de estos manuales de la ESO, como ya lo era en los manuales de finales de los años ochenta, es la escasa atención prestada a los procesos políticos y legales de reconciliación con el pasado. Nos referimos a los diversos procesos de amnistía de finales de los años setenta y a los posteriores procesos de rehabilitación y de reconocimiento de los integrantes del Ejército republicano, de los represaliados por los sublevados y por el franquismo ya institucionalizado o de los opositores a la dictadura durante los años cuarenta, el maquis especialmente. En estos manuales es difícil encontrar referencias a las diversas amnistías parciales de finales de los años setenta y, cuando éstas se dan, lo hacen de manera muy escueta e indirecta, sin abordar el problema de fondo o haciéndolo exclusivamente en

referencia a los represaliados de aquellos momentos iniciales de la transición democrática. En algunos manuales sólo se hacen explícitas las reivindicaciones de la oposición en 1976, entre las cuales se encontraba «la inmediata liberación de los presos y detenidos políticos y sindicales sin exclusión, el retorno de los exiliados y una amnistía que restituya a todos sus derechos»[77]. En otros, tal referencia se limita a la no aceptación, por parte de la oposición democrática, del indulto inicial decretado tras la muerte de Franco[78]. En la mayoría de los manuales de la ESO no aparece ninguna referencia a este complejo y aún inacabado proceso de reconciliación de la sociedad española con su pasado reciente, lo que no deja de ser también una característica de la transición democrática, aunque sea como ausencia y no como presencia de un problema aún no resuelto satisfactoriamente.

4.4.2. Los manuales de Historia de segundo de bachillerato: la mayor atención (debida) a los tiempos conflictivos recientes y su factualización

Los manuales de este curso último del bachillerato comenzaron a publicarse en 1996, siguiendo las directrices programáticas establecidas en 1992, y han perdurado hasta el 2003, en que se ha iniciado la publi

cación de nuevos manuales atendiendo a las prescripciones programáticas establecidas por las enseñanzas «mínimas», posteriormente definidas como «comunes», de finales de 2001.

El currículo establecido en 1992 comportaba, entre otras innovaciones, la de dedicar un curso completo a la historia contemporánea de España que, además, era obligatorio para todo el alumnado de 2.º de bachillerato y objeto de examen en las pruebas de acceso a la universidad. Estos cambios hacen posible afirmar que, como comprobaremos posteriormente al analizar la historia enseñada y aprendida en las aulas, durante estos últimos años los alumnos españoles de bachillerato han estudiado más que en ningún momento precedente, desde los años cuarenta del siglo xx, los temas que nos ocupan en esta investigación, especialmente los relacionados con la II República y la Guerra Civil. Este cambio no es sólo cualitativo, sino también cuantitativo pues, como ya hemos indicado anteriormente, la extensión dedicada a estos temas es, tanto por el número de páginas como por su porcentaje en relación con el resto de temas tratados en estos manuales, la mayor entre todos los manuales publicados desde el plan de estudios de 1938.

Otro cambio también destacable en estos manuales es el del origen profesional y académico de muchos de sus autores: más que en ninguna ocasión del pasado reciente, en el que no faltaron ejemplos coincidentes, sus autores son profesores universitarios, titulares y catedráticos de Historia Contemporánea, en gran parte, y también de otras especialidades universitarias vinculadas a la historia o a su didáctica[79].

Uno de los aspectos más destacables de estos manuales de bachillerato es el incremento de lo que hemos definido como proceso de factualización y de cuantificación de la información proporcionada por los manuales, que no es un fenómeno nuevo, pues ya lo vimos aparecer en los manuales de finales de los años ochenta, pero ahora adquiere una presencia mucho más generalizada y se aplica a la práctica totalidad de los asuntos abordados, tal como se puede comprobar en el cuadro 4.1, en el que hemos seleccionado cuatro manuales muy representativos de cada uno de los periodos establecidos para los manuales posteriores al franquismo ya que, en los manuales del franquismo, esta cuantificación era inexistente o insignificante.

CUADRO 4.1.

Factualización y cuantificación de la información ofrecida por los manuales de bachillerato (1984-2008)

Información cuantificada	Valdivieso del Pozo, 1984	Antaya, 1994	Alvarado, 1997	Bachiller, 2000	Díaz-Viana, 2003	Santillana, 2008
II REPÚBLICA						
Indicadores económicos	x		x			
Componentes del Ejército	x		x			
Propiedad de las tierras	x		x		x	
Huelgas, 1928-1936			x			
Resultados electorales	x		x		x	
Composición del parlamento catalán						
Estructura de la población activa, 1930-1940						
Evolución del paro, 1932-1935						
GUERRA CIVIL						
Reservas monetarias republicanas			x			
N.º de fuerzas sublevadas y leales			x			
Víctimas de la guerra en combate			x		x	
—de la represión republicana			x		x	
—de la represión «nacional»			x		x	
—por penalidades			x			
—de la represión postbélica			x		x	
—del exilio	x		x		x	
Compras y ayudas exteriores de material bélico						
DICTADURA FRANQUISTA						

PIB español y europeo 1939-1954 y 1931-1973	x	x				x	
Presos políticos, 1939-1950	x	x				x	
Fusilamientos posteriores a 1939	x					x	
Actividad guerrillera (maquis)	x						
Afiliados a Falange	x						
Renta y salarios, 1936-1948	x	x				x	
Mercado negro alimentario, 1941-1956	x						
Ayuda económica americana, 1953-1957	x						
Sectores de población activa, 1964-1973	x	x				x	
Comercio exterior, 1960-1969	x						
Emigración a Europa, 1960-1969	x	x				x	
Balanza de pagos, 1959-1969	x						
Alumnado enseñanzas media y superior	x	x				x	
Conflictos laborales, 1966-1976	x						
Estratificación social, 1970	x						
Composición Cortes franquistas							
Evolución del empleo, 1964-1973	x						
Evolución del coste de la vida, 1971-1975							
Grado de urbanización						x	
TRANSICIÓN Y DEMOCRACIA							
Valoración de la transición (encuestas)	x					x	
Renta por habitante, 1930-1993	x						
Conflictividad laboral, 1970-1982	x						
Resultados electorales	x	x				x	
Víctimas del terrorismo, 1974-1985	x						
Evolución del PIB, del empleo y del paro, 1975-1997	x	x					
Gastos sociales sobre el PIB, 1970-1995	x						
Financiación autonómica	x	x					
N.º de divorcios y objeción de conciencia, 1981-1995	x						
Empleo femenino, 1975-1992	x						
Pirámide de la población española, 1981	x						

Como se puede constatar, a partir de la muestra establecida en el cuadro anterior, hay una progresiva cuantificación de la información entre los años 1984 y 2000 que se interrumpe, muy significativamente, en los manuales redactados a partir de 2003 como consecuencia directísima, y negativa en nuestra opinión, de los nuevos programas de 2001[80] y 2007.

Otro aspecto muy novedoso es la puesta en discusión, de manera explícita y reiterada, sea en el texto redactado por los autores, sea mediante la contraposición de documentos, de lo que hemos denominado como el canon histórico interpretativo del franquismo, y su correspondiente plasmación conceptual o terminológica, en todo lo concerniente a la II República, la Guerra Civil y, obviamente, al propio franquismo.

Utilizaremos como eje conductor principal de nuestro análisis, en esta ocasión, el manual de la editorial Vicens Vives[81], con la inclusión de otros manuales cuando éstos aporten planteamientos diferentes o aspectos no abordados por la editorial barcelonesa.

Respecto de la valoración positiva realizada sobre la II República existe un consenso bastante generalizado entre los manuales. Todos destacan, en primer lugar, el entusiasmo popular con que fue recibida y las esperanzas en ella depositadas para iniciar un cambio radical en la vida política española[82]. La República abría la oportunidad de crear un marco de convivencia democrática, de modernizar las estructuras del Estado y de impulsar un amplio programa de reformas económicas y sociales. A continuación se expresan las dificultades internas y externas a las que la República tuvo que enfrentarse (p. 208):

En el ámbito internacional, el mundo debía hacer frente a la crisis más grave que el capitalismo había conocido hasta el momento, y Europa empezaba a debatirse entre la democracia y el fascismo. Además, en el interior, la República se apoyó sobre un consenso muy frágil, constituido por un sector de las clases medias y por el obrerismo más moderado, y tuvo que hacer frente a una nutrida

oposición que, desde la derecha o la izquierda, se enfrentó al nuevo régimen.

Como ya se insinúa en la parte final de la cita anterior, la República tuvo que hacer frente, y esta es la segunda constatación general de los manuales actuales, a las conspiraciones de los adversarios del reformismo y a la conflictividad social originada por quienes lo consideraban excesivamente lento e incluso insuficiente, especialmente en los aspectos vinculados a la reforma agraria (p. 218):

Las reformas polarizaron la vida política española y el régimen republicano topó con la resistencia y la oposición de los sectores más directamente afectados (Iglesia, Ejército, propietarios de la tierra, organizaciones patronales...) que poco a poco fueron reorganizando la derecha monárquica, mientras los sectores más intransigentes crearon organizaciones de talante autoritario. Por otro lado, la impaciencia de los trabajadores frente a las reformas y el desencanto frente a la lentitud y la timidez de algunas de ellas promovieron una oleada de conflictos, alentada por el paro y las duras condiciones de vida en algunas zonas de España [...] a lo largo de 1933 se fue haciendo cada vez más evidente la crisis de la coalición republicano-socialista y el desgaste del gobierno [...] que se vio desacreditado como consecuencia de las duras medidas policiales adoptadas para controlar el orden público y mantener la legalidad vigente.

La valoración sobre las reformas impulsadas por la República, especialmente en el primer bienio, ahora mayoritariamente definido como reformista, y por los gobiernos del Frente Popular es también muy clara (p. 232):

Esas reformas eran absolutamente justas e imprescindibles para la

modernización de la sociedad española [...]. Las clases privilegiadas creyeron entonces que se avecinaba una revolución y optaron por el abandono de la vía legal y parlamentaria decantándose por el golpe de Estado.

Los cambios de denominaciones, y de algunas de las interpretaciones más arraigadas en los manuales anteriores, también se hacen presentes en la mayoría de estos manuales de 2.º de bachillerato; «leales y rebeldes», por ejemplo, son los nuevos conceptos que se utilizan para designar a los bandos contendientes en la Guerra Civil (p. 232). El desmontaje de la interpretación canónica impulsada por el franquismo también aparece en numerosas ocasiones[83]. Puede servir de ejemplo uno de los argumentos más frecuentemente utilizados para legitimar el golpe de julio de 1936 (p. 240):

El alzamiento militar se intentó justificar con el argumento de que en la República gobernada por el Frente Popular se estaba preparando una revolución comunista dirigida por los sindicatos obreros, que eliminaría la propiedad privada, la religión y el Estado existente para imponer un soviet al estilo ruso. Nada de ello tenía fundamento: en la primavera de 1936 no había ninguna revolución en marcha, si bien el desorden era grande [...] y estaba provocado tanto por las derechas como por las izquierdas.

De una forma similar se introducen algunas variantes interpretativas hasta ahora no presentes en los manuales como, por ejemplo, la valoración de la política de no intervención de las potencias mundiales respecto de la Guerra Civil: «La política de no intervención fue una inmensa injusticia para la República y una de las causas de su derrota al negar a un Estado soberano y legítimo el derecho a adquirir armas para defenderse de una insurrección de su propio Ejército [...], los sublevados fueron los más favorecidos por el apoyo extranjero» (p. 235).

Otro tanto ocurre respecto de la interpretación realizada sobre la plural y compleja significación de la Guerra Civil, en sus dimensiones interna y externa (p. 232):

La opinión internacional creyó desde el principio del conflicto que en España se ventilaba, lo mismo que en toda Europa, una lucha a muerte entre fascismo y democracia liberal. Incluso algunos creyeron que el conflicto aún era más decisivo: entre fascismo, democracia y comunismo [...]. Pero la imagen de la guerra de España como un enfrentamiento entre el fascismo, de un lado, y democracia o comunismo, del otro, debe ser muy matizada. La Guerra Civil fue más bien el enfrentamiento armado entre los viejos grupos dominantes de la España de la Restauración, cuyo instrumento fue el Ejército, y los grupos emergentes obreros y burgueses que querían establecer un sistema político realmente democrático y un orden social progresista. Aunque tenía el aspecto de un conflicto internacional, y de alguna manera lo refleja, la Guerra Civil fue, en lo esencial, un enfrentamiento propiamente español.

Otra de las variantes de estos manuales es la de la represión y las víctimas de la Guerra Civil, que ahora se trata ya dentro del capítulo dedicado a este conflicto, y con mayor detalle y precisión que anteriormente (p. 246), como se pudo comprobar en el precedente cuadro 4.1:

Durante muchos años no hubo ideas claras acerca de las víctimas que había producido la Guerra Civil de 1936. Hoy día permanecen algunas dudas, pero se han efectuado grandes avances en el conocimiento del coste en vidas de aquel enfrentamiento. En la guerra hubo víctimas por diversas causas: de combates, la represión del enemigo que se practicó en ambos bandos, las penalidades que la guerra trajo. También hubo otro tipo de víctimas, los

encarcelados, desterrados y exiliados.

En este apartado dedicado a la represión y a las víctimas de la guerra se realiza un análisis de las características principales, incluidas sus notables diferencias, de la represión en ambos bandos y se ofrecen los datos cuantitativos de las víctimas atendiendo a las importantes aportaciones historiográficas de los años noventa sobre este tema y que, aún ahora, están desvelando muchas de las variantes de la represión obviadas hasta tiempos muy recientes[84]. La conclusión es muy patente a partir de los datos cuantitativos suministrados en este manual, y en la mayoría de los de 2.º de bachillerato, basados en los estudios monográficos realizados y en una de las síntesis más completas al respecto publicada recientemente[85]: «El número de víctimas producido por los vencedores fue muy superior, si se incluye la represión que el régimen de Franco siguió practicando después de la guerra» (p. 246).

Estos manuales de 2.º de bachillerato son los primeros que, además de la cuantificación precisada de las víctimas de la guerra, realizan una descripción suficiente de las formas en que esta represión se llevó a cabo en sus distintas variantes. Son también los que atienden de una manera más detallada al drama de los refugiados y del exilio (pp. 246-247). Igualmente son los que con mayor intensidad se preocupan de confrontar las distintas visiones e interpretaciones habidas sobre la Guerra Civil y, a través de diversos textos coetáneos y de algunos de los medios propagandísticos empleados por los bandos contendientes (carteles y canciones, fundamentalmente) plantear una serie de cuestiones e interrogantes al alumnado (pp. 248-251).

El anterior análisis sobre la represión durante la Guerra Civil tiene su continuación a la hora de estudiar el franquismo, especialmente en la década de los años cuarenta. También en esta ocasión se dan los datos de los presos políticos durante este decenio y se realiza una descripción de las principales formas de represión desarrolladas por el régimen franquista[86] (p. 267):

La dictadura de Franco tuvo siempre como principio la represión y destrucción de los que él creía enemigos de España. La Antiespaña. Este propósito costó miles de víctimas o penalidades inmensas a muchas gentes que pudieron salvar su vida. Ninguna de las anteriores guerras civiles españolas produjo una represión parecida [...]. Así, junto a los juicios militares que llevaron a la pena de muerte a muchos defensores de la República, en torno a cuarenta mil, se establecieron juicios civiles por responsabilidades políticas, en cada provincia, que podían acabar en penas de prisión, de confiscación de bienes, de separación de sus puestos de trabajo o de destierro. Las cárceles españolas estuvieron llenas de vencidos en la guerra y de nuevos opositores al régimen hasta bien entrados los años cincuenta [...]. La persecución por supuestos delitos contra el Estado y la Nación fue acompañada de todo el proceso de la depuración, el sistema que durante años juzgó las ideas políticas y el comportamiento de profesionales y funcionarios (maestros y profesores, administrativos, empleados municipales y otras muchas actividades) para aplicarles las penas correspondientes.

El carácter continuado de la represión franquista sobre los vencidos en la Guerra Civil es el que, en nuestra opinión, ha llevado a algunos manuales a considerar de forma explícita, sea en el texto de los autores de los manuales sea en el de algunos de los documentos que incorporan a los mismos, que «la Guerra Civil desde el punto de vista militar terminó el día 1 de abril, pero cifrar exactamente qué día terminó la Guerra Civil es más difícil, precisamente por la represión que se desencadenó contra los vencidos»[87] o, en términos similares, «desde el punto de vista bélico, la Guerra Civil había finalizado el 1 de abril de 1939, pero la paz no terminó de llegar. Durante un largo periodo de casi cuarenta años, la paz fue la aplicación de lo que los franquistas estimaban que era su victoria. Más que la paz, la guerra trajo un estricto orden policial [...]. En este sentido, sólo la aprobación de una Constitución democrática en 1978, una vez muerto Franco, cerró de forma definitiva el capítulo de la Guerra Civil»[88].

La revisión de algunos de los elementos residuales de la versión histórica canónica del franquismo que venimos constatando se ha

ampliado también en estos manuales de 2.º de bachillerato a los aspectos económicos del periodo franquista. Frente al tradicional argumento franquista de que la Guerra Civil había supuesto el desmantelamiento completo de la estructura productiva española y provocado dificultades en la consecución de unas condiciones de vida mínimamente soportables para gran parte de la población, los nuevos estudios económicos, cuyos resultados se recogen en estos manuales, muestran que las cosas discurrieron por otros derroteros en los que las características retrógradas de la dictadura franquista adquieren mayor protagonismo (p. 264):

Las destrucciones de edificios e instalaciones fabriles fueron moderadas, aunque el régimen las utilizó como elemento de propaganda para justificar la mala situación. El moderado deterioro del equipo productivo no fue en ningún caso de una gravedad suficiente como para explicar tanto la negativa evolución de los años inmediatamente posteriores a 1939 como la lentitud en recuperar el nivel de actividad previo al conflicto. La victoria del Caudillo en la Guerra Civil tuvo repercusiones económicas muy negativas. A corto plazo, sumió en el hambre y la miseria a muchos españoles. A largo plazo, las arbitrarias decisiones de las autoridades consolidaron una economía muy poco competitiva en la cual el tráfico de influencias y la corrupción fueron elementos destacados.

Esta nueva valoración, marcadamente negativa, de los planteamientos y las decisiones económicas tomadas por la administración franquista se amplía también, ahora de manera más sorprendente, pero no menos fundamentada, a la fase de desarrollo económico iniciada en los años sesenta (p. 274):

La segunda etapa del régimen de Franco se abre prácticamente en los años sesenta, una década extraordinaria para la sociedad española, que dio el salto fundamental hasta convertirse en una sociedad industrial. Pero esta afirmación no equivale en modo

alguno a identificar el progreso experimentado con la naturaleza misma y la excelencia del régimen. Cabría decir, más bien, lo contrario: que la década de los sesenta resulta excepcional en la historia española «a pesar» del régimen.

En páginas posteriores se desarrolla, de forma más detallada, la argumentación anteriormente sólo esbozada (pp. 278-280):

La planificación no fue la causa del dinamismo económico de los años sesenta, ya que las previsiones de los planes raramente se cumplieron y sus efectos fueron escasos. La iniciativa privada confiaba mucho más en las favorables condiciones en áreas determinadas y en la coyuntura económica internacional que en la planificación estatal [...]. Sin los ingresos por el turismo, las remesas de los emigrantes y la inversión extranjera, no hubiera existido el milagro económico español ya que hubiera sido imposible importar la tecnología que revolucionó la producción. Por otro lado, los demás países de Europa, en especial Francia y Alemania, absorbieron la mano de obra excedentaria expulsada del sector agrario por la pérdida de su importancia en el conjunto de la economía y la espectacular mejora de la productividad por la mecanización. La permanencia en España de esta población que emigró habría provocado una situación explosiva y el bloqueo del proceso de industrialización: el desempleo habría aumentado a un ritmo muy elevado y la abundancia de mano de obra habría frenado la difusión del uso de maquinaria más productiva [...]. Mientras la emigración prosiguió, la tasa de paro se mantuvo baja. A partir de 1973, la situación cambiaría drásticamente.

El interés de los autores de este manual por potenciar una revisión de esta cuestión del desarrollismo, ampliamente utilizada por el franquismo, a partir de 1960, como uno de sus logros económicos más destacados, es el que explica que las dos páginas finales del segundo capítulo dedicado al franquismo hayan sido planteadas, a través de documentos de diverso enfoque y de distintas series

estadísticas, como un debate a propósito del desarrollo español de los años sesenta (pp. 290-291).

También en este manual la atención prestada a los movimientos de oposición al franquismo es considerable y, como ya anotamos en relación con los otros temas comentados en los párrafos anteriores, el estudio realizado es mucho más rico y detallado que el de los manuales previos, incluidos los de finales de los años ochenta. Esta misma apreciación es aplicable a la forma en que este manual aborda el tema de la España democrática, con la novedad de dividirlo en dos capítulos, de similar extensión, uno dedicado a la transición y otro dedicado a la que denomina «España en democracia».

Entre los aspectos más novedosos que se plantean en este manual, a la hora de estudiar la transición democrática, cabe destacar el de las garantías concedidas al aparato político e institucional del franquismo ante los posibles cambios que la creación de un nuevo régimen político postfranquista podía comportar en lo jurídico y en lo político (p. 300):

En el triunfo de la ley para la Reforma política confluyeron muchos factores políticos y sociales. Se ha formulado a menudo la pregunta de cómo fue posible que la más alta representación política de las fuerzas que apoyaron el régimen de Franco votara, y con una mayoría tan clara, una ley que era el principio del fin de todo el aparato institucional existente [...]. Los procuradores, o miembros de las Cortes franquistas, tenían asegurada una transición sin riesgos. Algunos miembros del gobierno de Suárez, sobre todo los que provenían del franquismo, se lo habían hecho saber. Se les garantizó la conservación de su estatus social y económico, el predominio de la derecha política, la inexistencia de petición de responsabilidades al régimen anterior y el mantenimiento en la ilegalidad de la izquierda más agresiva.

También en estos manuales de finales de los años noventa hay una visión más complementada de los impulsores de la transición que,

como constatamos anteriormente, había estado muy centrada, casi de forma exclusiva, en las personas del monarca y de Adolfo Suárez. La interpretación más frecuente en los manuales de 2.º de bachillerato destaca, sin excluir a los anteriores, la importancia de la oposición al franquismo y de la movilización popular (p. 304):

La transición no fue meramente el resultado de las acciones de los gobernantes y de los grupos que ejercían el poder. En la transición tuvieron un importante papel la acción política de la oposición al régimen de Franco y la movilización popular [...]. Lo cierto es que hubo una confrontación sucesiva entre las posiciones del gobierno y de la oposición, entre reformistas y rupturistas, y de ello surgieron fórmulas cada vez más transaccionales, que acabarían imponiéndose [...]. La época de la transición vivió las más intensas movilizaciones populares que se recuerdan desde las de los años treinta [...], las movilizaciones jugaron un papel relevante en las decisiones políticas adoptadas por los gobernantes.

En este manual se aborda también, aunque sea sólo de pasada y de manera muy insuficiente, por causa de su carácter exclusivamente declarativo y sin el pertinente desarrollo explicativo, uno de los temas que, en el conjunto de los manuales, incluidos los de 2.º de bachillerato, apenas si está esbozado y, ciertamente, no recibe la atención que merece, tanto desde el punto de vista historiográfico como desde la perspectiva de una formación ciudadana democrática del alumnado, ni en el momento de estudiar la transición ni en la posterior España democrática. Nos referimos a la cuestión de la amnistía y a la restitución del honor, de la memoria y de las satisfacciones debidas, de todo tipo, a las víctimas republicanas de la Guerra Civil y del franquismo. A pesar de que este manual es de los que mayor atención dedica a esta cuestión, ésta queda reducida a las siguientes apreciaciones (p. 304):

Una de las motivaciones políticas más importantes para la movilización fue la cuestión de los presos políticos del franquismo.

En noviembre de 1975 se concedió un simple indulto que favoreció más a los simples delincuentes comunes que a los presos políticos. En el verano de 1976 se hizo una primera reforma del Código penal y se concedió una primera amnistía en septiembre de 1976 para delitos de opinión. organismos como Coordinación democrática hicieron suya la reivindicación constante de la liberación de los presos. La amnistía por decreto ley no llegó hasta el 17 de marzo de 1977, pero sus efectos fueron también limitados.

La otra excepción que hemos encontrado sobre el tema de la amnistía y el proceso de reconciliación política y legal entre los españoles y su pasado reciente dentro de los manuales analizados, en su sentido más amplio, es la del Proyecto Kairós que, aunque también acaba su análisis de esta cuestión en los momentos de la transición, insinúa, por una parte, el carácter insuficiente e inconcluso de la misma y precisa adecuadamente, por la otra, tanto los conceptos empleados en su definición como el profundo significado político de la misma:

El principal factor de movilización fue la amnistía total para los presos políticos del franquismo, o sea, el olvido total del delito (a diferencia del indulto que elimina el castigo). Ésta era una medida imprescindible para hacer real la convivencia entre los vencedores y los vencidos de la Guerra Civil [...]. El gobierno Arias concedió un indulto, pero fue el gobierno de Suárez, recién nombrado y deseoso de conseguir el apoyo de la oposición, el que aprobó la ley de Amnistía de 1976 a la que siguió una ampliación en marzo de 1977 (tres meses antes de las elecciones) y finalmente otra el 15 de octubre de 1977. Esta última incluía los delitos contra las personas. Con ello no sólo quedaron libres quienes lucharon contra el franquismo, sino también aquellos que habían participado en la represión. Con todo, quedó sin resolver el reconocimiento de los militares del bando republicano, ni de los opositores de la umd que no se solucionaría hasta la década siguiente. Asimismo, las pruebas de liberalización que daba el gobierno Suárez permitieron la vuelta paulatina de muchos de los exiliados que todavía vivían. Su retorno, con frecuencia discreto, fue un signo de normalización de la vida

política y de la reconciliación nacional. Muchos de ellos eran auténticos símbolos del pasado republicano tanto desde el punto de vista político como cultural[89].

El deseo de mostrar la complejidad de los años de la transición suele hacerse patente, además de en el texto de los autores del manual, a través de los dossiers documentales (constituidos a partir de una selección suficientemente representativa de los distintos posicionamientos políticos del momento) que se proponen al alumnado para su análisis, mediante una serie de preguntas y de cuestiones, en la mayoría de estos manuales.

Una de las aportaciones más importantes de los manuales de 2.º curso de bachillerato de la LOGSE, hecho posible especialmente a través de los numerosos y contrastados documentos históricos incluidos en ellos, es la apertura, aunque sea tímida y poco sistemática, a lo que podríamos denominar un enfoque postmoderno de la enseñanza de la historia[90]. Muy recientemente, algunos enseñantes han diferenciado tres posibles enfoques de la enseñanza de la historia en relación con el tratamiento escolar del pasado conflictivo[91]. Estos tres enfoques, que ya esbozamos en la introducción, reflejarían planteamientos tanto didácticos como epistemológicos diferenciados.

El primer enfoque consistiría en suministrar a los alumnos aquella versión o interpretación histórica que se considerase la «buena» o la mejor en cada momento, sea desde una valoración política sea desde su acreditación científica. En este enfoque no se concede importancia a los métodos y técnicas historiográficas ni a la ejercitación de los alumnos en los métodos de indagación, sino que se pretende privilegiar la generación de una identidad colectiva entre el alumnado y el fortalecimiento de la cohesión social. Los problemas que este enfoque comporta son básicamente dos: por una parte, la dificultad de establecer cuál sea la «buena» o mejor interpretación histórica y, por la otra, el que sea cual sea la «buena interpretación» aceptada, ésta se convierte en la versión dogmática o canónica que debe ser absorbida o memorizada por el alumnado, sin ser objeto de investigación ni de debate.

El segundo enfoque, que suele ser definido como disciplinar, tendría como estrategia básica la de hacer presentes las distintas (o sólo las principales) interpretaciones existentes sobre los conflictos históricos abordados, adiestrando a los alumnos para que éstos, a partir de las evidencias históricas (aquí la factualización de la documentación histórica juega un papel importantísimo), de las aportaciones historiográficas y de otros materiales pertinentes, fuesen alcanzando sus conclusiones sobre cuál podría ser la interpretación histórica más adecuada. Este segundo enfoque es el que, en nuestra consideración, ha ganado presencia en los manuales de la LOGSE, al menos en algunos de sus presupuestos. Las críticas más habituales a este enfoque suelen provenir, por una parte, de quienes consideran que la enseñanza escolar de la historia debe dedicarse a los contenidos factuales y no a los métodos históricos, por otra, de quienes consideran que este enfoque es poco favorecedor de la generación de una identidad común, social o nacional, y que puede comportar, incluso, un elevado grado de relativismo en el alumnado, lo que no es conveniente según sus críticos.

El tercer enfoque, que suele ser definido como postmoderno, toma en consideración las aportaciones de la historia de la ciencia y de la epistemología histórica de los dos últimos decenios en el sentido de aceptar una idea más débil de lo que sea el conocimiento científico (matizando profundamente tanto su carácter «objetivo» como su validez «absoluta» o «ahistórica») y de las conexiones entre conocimiento y poder en la generación de los «discursos» o relatos históricos. desde este enfoque se considera fundamental que los alumnos lleguen a entender la forma en que los diferentes grupos enfrentados en un determinado conflicto histórico han organizado u organizan ese pasado disputado en sus relatos históricos y cómo esas estrategias retóriconarrativas han sido usadas o se siguen utilizando para las diferentes pretensiones y objetivos actuales de los distintos grupos sociales existentes.

La importancia de este tercer enfoque, que incluye las aportaciones básicas del segundo, reside en que permite desarrollar una dimensión más multiperspectivista, y también más crítica, en la enseñanza de la historia, al tiempo que abre posibilidades mucho más amplias para que los alumnos puedan participar, de forma más

consciente y precavida, en la comprensión de los mecanismos fundamentales de la sociedad y de la cultura contemporáneas y en sus debates. El desarrollo y profundización en las aportaciones didácticas de este tercer enfoque aún se encuentra en sus inicios y deberá ser objeto de ulteriores precisiones y verificaciones educativas que muestren su mayor o menor potencial escolar, pero no dejan de ser aportaciones teóricas muy sugerentes.

Los actuales manuales de 2.º de bachillerato, en mi opinión, se ubican mayoritariamente, a pesar de sus diferencias, en una posición no claramente definida respecto de los tres enfoques previamente enunciados, aunque predominen ciertamente los considerados como primer y segundo enfoque. Por una parte, la vigencia de la «buena» historia es indudable y, posiblemente, necesaria en el caso español tras los estragos producidos por lo que hemos definido como la historia canónica del franquismo y los muchos estereotipos no aceptables historiográficamente que aún perduran en la sociedad española. El peso de la tradición escolar, del código disciplinar acuñado en los últimos 150 años, también es considerable y no fácil de superar en términos voluntaristas. Pero la solución no consiste simplemente en sustituir un canon por otro, un dogma por otro, aunque sea mejor o «el mejor» en la actualidad. de ahí la necesidad de tener en cuenta las aportaciones del enfoque disciplinar de la enseñanza de la historia, que posibilita un conocimiento basado en la metodología histórica, en sus evidencias y en sus límites, a la par que dota al alumnado de una comprensión más abierta y menos crédula ante cualquier relato histórico. La presencia de un enfoque más disciplinar en los actuales manuales de bachillerato es, sin duda, una de sus aportaciones más destacables, aunque lo sea de forma intermitente y no suficientemente estructurada.

El enfoque postmoderno, además de compartir las características básicas del enfoque disciplinar, tiene la virtud de mostrar la conexión entre intereses y conocimientos, entre poderes y saberes, lo que no sólo puede ayudar a que los alumnos desarrollen una mayor capacidad analítica y crítica para captar mejor las estrategias discursivas de los muchos mensajes de todo tipo que les llegan diariamente, sino que, además, les puede dotar de una mayor capacidad justificadora y argumentativa de sus propias

interpretaciones[92]. Este tercer enfoque aún está muy poco presente en los manuales españoles de historia, a pesar de su potencialidad didáctica. Ésta es una de las tareas pendientes para los próximos tiempos.

4.5. Los nuevos manuales de 2.º de bachillerato tras las enseñanzas mínimas de 2001: los límites revividos del modelo enciclopedista de las historias generales en un curso

No es nuestra intención hacer un análisis pormenorizado de estos recentísimos manuales, ya que presentan pocas diferencias de contenido respecto de los inmediatamente anteriores en lo relativo a los temas que venimos estudiando, pero consideramos pertinente hacer una cata significativa, que nos pueda aportar información sobre algunas de sus variantes. En esta ocasión nos serviremos del manual de la editorial Santillana[93].

Una primera constatación es que este manual ha reducido de manera considerable la extensión dedicada a dos de los cuatro temas que nos ocupan, la de los relacionados con el franquismo y con la España democrática, que lo hacen en más de un 50% respecto de la edición de 1997. Los temas de la II República y de la Guerra Civil, por el contrario, tienen cambios cuantitativos de escasa entidad[94].

Este manual presenta pocas variantes respecto de sus directos predecesores de finales de los años noventa por lo que respecta tanto a los contenidos informativos (excepción hecha de los aspectos vinculados a la cuantificación de los datos, según se comprobó en el cuadro 4.1) como a su planteamiento didáctico. Sus dos aspectos más novedosos son, por una parte, la elección de cuestiones históricas marcadamente polémicas como objeto de estudio en el debate que se plantea al final de cada capítulo y, por otra, la mayor preocupación por conectar los principales problemas del pasado reciente con las inquietudes del presente, con la finalidad de que los alumnos puedan desarrollar una mayor conciencia histórica.

Respecto de la primera variante indicada, pueden servirnos de ejemplo la propuesta de debate sobre la II República («¿fue la II República incapaz de consolidar un sistema democrático?», p. 345)

o la formulada al final del capítulo de la España democrática («¿qué valoración hacemos de la transición democrática española?», p. 419). En cada uno de estos debates se parte de diversos documentos, que defienden posiciones distintas sobre la cuestión planteada, y se suministra a los alumnos una serie de preguntas que les permitan analizarlos desde una perspectiva histórica amplia recurriendo tanto al pasado previo de la cuestión debatida como a su posible influencia en tiempos posteriores. Así, por ejemplo, una de las preguntas realizadas en el debate sobre la II República, partiendo de uno de los documentos propuestos para su análisis, se formula de la siguiente manera: «¿Por qué la tradición decimonónica no ayudaba a creer que un resultado producido por votación debía tener preeminencia sobre otro que fuera producto de las armas? ¿ocurre lo mismo en la actualidad?» (p. 345). de forma similar, en el debate sobre la transición democrática española, tras haber podido analizar distintos textos con valoraciones más complacientes y también más críticas respecto de este proceso, se requiere al alumnado para que, de manera argumentada, exprese su valoración sobre la transición española y sobre su posible valor modélico: «¿Cómo calificarías tú el proceso de transición democrática en España? ¿Conoces otros ejemplos de transición hacia la democracia? ¿Crees que el proceso democrático español puede ser considerado un modelo de transición para aplicarse a otros Estados?» (p. 419).

Esta preocupación por un enfoque histórico más vinculado al presente y al impulso de una dimensión más cívica y crítica del alumnado, que hemos destacado como la segunda aportación más destacada de este manual, se manifiesta también en las introducciones a los distintos temas. Puede servirnos de ejemplo la realizada a propósito del capítulo dedicado a la España democrática. En esta introducción, que lleva por título inicial el de «La tortuosa historia de la democracia», se hace un breve recorrido sobre el proyecto democratizador, desde las revoluciones americana y francesa de finales del siglo xviii hasta la actualidad, y la complejidad de su desarrollo (p. 397):

La democracia actual ha tenido que sortear una larga serie de

dificultades hasta llegar a nuestros días. Hunde sus raíces en los años finales del siglo xviii, concretamente en las revoluciones americana (1776) y francesa (1789); no inició su andadura con cierta regularidad hasta principios del siglo xix; durante mucho tiempo sólo se asentó en un número muy reducido de países; y ciertos rasgos característicos, como el sufragio universal, no se consolidaron hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Tras la derrota de los regímenes fascistas, la democracia se fortaleció y se expandió. Sin embargo, desde finales de los años cincuenta del siglo xx el panorama político empezó a transformarse:

—el bloque soviético daba muestras de estar firmemente asentado; —la mayoría de las naciones iberoamericanas volvía a implantar regímenes dictatoriales; —las experiencias democráticas llevadas a cabo en el continente africano tras su proceso de descolonización resultaron sumamente efímeras;

—las perspectivas de alumbrar algún tipo de sistema pluralista en Asia no dejaban de ser una simple quimera.

Incluso en Estados unidos y en Europa existían pequeños grupos que aceptaban el empleo de la violencia como método legítimo para trasmutar las reglas del juego político [...]. desde 1974 hasta el año 2000, más de cincuenta países que soportaban algún tipo de régimen autocrático llevaron a cabo procesos de transición hacia la democracia. Esa importante oleada democratizadora arrancó de tres naciones de la Europa mediterránea: Portugal, Grecia y España. Con posterioridad, la marea democrática se desplazó hasta América Latina y otros lugares de Asia y áfrica [...].

La hora de la democracia parece haber llegado. Se ha implantado en amplias zonas del planeta y su victoria ha sido indiscutible en el campo de las ideas y en el ámbito de la conciencia, lo que significa que la legitimidad de la que goza es realmente considerable. En realidad, la democracia es en el presente el único sistema de gobierno reconocido como legítimo. Así las cosas, el interés académico por desentrañar sus fundamentos y su funcionamiento se ha intensificado.

Con todo, la democracia sigue enfrentándose en la actualidad a complejos problemas y sus adversarios no han capitulado. Sería

ingenuo pensar que no se pueden producir involuciones hacia el autoritarismo.

La importancia de este tipo de textos reside, en nuestra opinión, en su preocupación por ir generando una más profunda conciencia histórica en el alumnado y una mayor capacidad de entender tanto el pasado como las situaciones presentes, con toda la carga de incertidumbre que estas últimas comportan, a la par que llamar la atención y poner sobre aviso respecto de la fragilidad de las conquistas realizadas en los derechos humanos básicos si éstos no son continuadamente defendidos, desde una actitud cívica crítica, frente a sus posibles enemigos, saboteadores y perversores.

El problema principal que los manuales redactados a partir de 2003 presentan es el ya conocido de los manuales del tipo de las historias generales en un curso. El conjunto de los manuales editados a partir de 2003 ha mantenido una extensión similar a los de los años precedentes e incluso, en algunos casos, la ha reducido. Pero sus contenidos históricos se han ampliado muy considerablemente, pues han pasado de centrarse en la historia contemporánea española a hacerlo sobre el conjunto de su historia («desde sus más remotos orígenes hasta la actualidad»). Los autores de los manuales han hecho un esfuerzo considerable intentando combinar dos factores de difícil convivencia: los contenidos fácticos y conceptuales de tipo enciclopédico exigidos por los nuevos programas y el mantenimiento de unas propuestas didácticas más participativas y funcionales que, mediante las preguntas y cuestiones planteadas a los alumnos, tuviesen en cuenta también los imprescindibles aspectos metodológicos y procedimentales del aprendizaje histórico[95]. El reto planteado es inmenso, pero no supone una situación nueva ni desconocida, sino ya muy conocida, con resultados que no fueron nada positivos. Es previsible, por tanto, que habrá una vuelta a una enseñanza más tradicional basada en la persistente e irreal teoría del resumen o del resumen del resumen, esto es, aquella enseñanza en la que hay que ver muchas cosas, y muy rápidamente, creyendo que todas ellas pueden ser entendidas y asimiladas mediante el resumen suministrado por los docentes que los alumnos tienen que memorizar, aunque no entiendan su

significado. Habrá que esperar algún tiempo para poder analizar los resultados de los nuevos programas, pero las experiencias previas conocidas hacen presuponer que éstos no serán halagüeños. Los recientes cambios políticos experimentados tras las elecciones de marzo de 2004 y sus previsibles repercusiones educativas abrieron una perspectiva más esperanzada al respecto, pues cabía esperar que se recuperase el enfoque didáctico preconizado por la LOGSE y por los contenidos «mínimos» planteados en los primeros años noventa. Pero no ha sido así, y los nuevos programas de 2007 son, desgraciadamente, casi una copia literal de los de 2003. Se ha perdido una ocasión preciosa para potenciar una enseñanza de la historia más reflexiva y con mayor capacidad crítica.

4.6. Las imágenes icónicas en los manuales y sus temáticas (1960-2008)

Hemos considerado pertinente no acabar este capítulo dedicado al análisis de los manuales sin atender a uno de sus componentes, las imágenes, que progresivamente, al menos desde los años setenta del pasado siglo, se han ido convirtiendo en uno de sus protagonistas si tenemos en cuenta el espacio que se les dedica. En la actualidad, las páginas de los manuales de historia de la educación secundaria se cubren de imágenes, que llegan incluso a sobrepasar el 50% de su espacio, sin incluir en tal cifra los mapas históricos ni las abundantes gráficas y series estadísticas.

Esta importante presencia de las imágenes no ha redundado, sin embargo, en una atención suficiente por parte de los enseñantes respecto de sus posibles usos educativos y son relativamente escasos los estudios dedicados a esta cuestión[96]. de la misma manera, la atención didáctica prestada a las imágenes de los manuales escolares, sea por los autores y los editores de los manuales, sea por el profesorado y el alumnado (como constataremos en el siguiente capítulo), es reducida, a pesar de la enorme mejora de las características técnicas que han experimentado en la práctica totalidad de los manuales. desde esta perspectiva, las imágenes de los manuales escolares siguen estando más próximas a su posible definición como «ilustraciones» que a la de «documentos» de pleno derecho, que requieran una lectura y análisis organizados didácticamente[97].

Las anteriores consideraciones nos permiten pensar que las posibilidades didácticas ofrecidas por los nuevos textos escolares en cuanto a la presentación formal de sus componentes icónicos son, en principio, amplias. Pero no ocurre lo mismo con el uso inducido de tales imágenes a partir de las distintas propuestas de explotación didáctica explicitadas en los manuales.

Esta adecuación, desgraciadamente, no se da o sólo se cumple de

una manera excesivamente limitada. Es cierto que se ha avanzado en un uso más documental de las imágenes respecto del anteriormente mayoritario uso ilustrativo o decorativo, pero aún persisten fuertes insuficiencias y, a veces, marcadas contradicciones que sería muy conveniente ir superando. Enumeraré a continuación aquellas que considero más fácilmente mejorables por parte de los autores de los manuales (en el caso de que sean ellos quienes se hayan hecho cargo de la selección de las imágenes y de su presentación didáctica) o de las editoriales, si es el caso en que sus gabinetes (de diseño y de asesoramiento didáctico) han sido quienes han desarrollado tal tarea.

En primer lugar, la identificación y catalogación de las imágenes reproducidas es habitualmente escasa o insuficiente. una mínima contextualización de las mismas, que permitiría un análisis algo menos superficial, es prácticamente inexistente en la mayoría de los casos y, cuando ésta se da, es de una orientación marcadamente estético-formalista, lo que no favorece una aproximación historiográfica de tipo más cultural y social. Los textos escritos, tanto a pie de imagen como en el cuerpo principal de los manuales, no suelen plantearse esta problemática y, por tanto, no dan pistas suficientes para guiar y posibilitar su lectura y análisis por parte de los alumnos, incluso en aquellos casos en que los símbolos y los relatos presentes en las imágenes, por la historicidad de los mismos, hacen prácticamente inviable su comprensión sin tales apoyaturas iconográficas. En algunos casos, las cuestiones o preguntas que se formulan a los alumnos sugieren que los autores de los manuales sí que se han planteado esta aproximación, pero no han podido o no han sabido darle el tratamiento didáctico adecuado, pues difícilmente se puede entrever la forma en que los alumnos podrán dar una respuesta aceptablemente adecuada a las preguntas formuladas. El hecho de que se planteen cuestiones e interrogantes sobre las imágenes no es una cuestión baladí, sino más bien lo contrario. Distintos estudios han mostrado la escasa atención, incluso nula consideración, que los alumnos otorgan a las imágenes presentes en los manuales. No se les ha enseñado a aprender de las imágenes y no las consideran fuentes serias de información, como hemos podido constatar en las respuestas de los alumnos a nuestras encuestas (véase el capítulo 6). En algunas de estas investigaciones empíricas se ha llegado a establecer que un grupo importante no

había mirado ni siquiera las imágenes y que un 25% lo había hecho exclusivamente como distracción respecto de la lectura. También se comprobó que una gran mayoría no contemplaba tales imágenes con un mínimo de atención si no se les invitaba explícitamente a hacerlo, especialmente a través de indicaciones escritas[98].

Otra posibilidad escasamente atendida por los manuales de historia (aunque se haya mejorado bastante en lo referente a los cuatro temas estudiados en esta investigación, sin dejar de ser una excepción, aunque sea importante) es el contraste entre las imágenes utilizadas en los manuales. En los textos escritos de los libros escolares se tiende, muy positivamente, a hacer más plurales las voces presentes en los manuales, esto es, a tener en cuenta tanto la diversidad de los actores de la historia como los enfoques e interpretaciones habidas respecto de los distintos hechos o acontecimientos históricos estudiados. Esto suele darse tanto en la parte escrita por los autores de los manuales como en los textos de otros autores incluidos para ser comentados. Las imágenes seleccionadas en tales manuales, sin embargo, no se han beneficiado, o lo han hecho de manera muy escasa, de esta mejora de los textos escritos, con la excepción parcial, ya indicada, de la historia reciente (un ejemplo muy interesante de esta información contrastada es el de los carteles de propaganda política de la II República y de la Guerra Civil, presentes ya en muchos de los manuales actuales[99]).

Otra cuestión pendiente de estudio, que sobrepasa los límites que nos hemos planteado en esta investigación, es la de profundizar en el conocimiento de la posible relación existente entre las imágenes icónicas escolares y la configuración del imaginario de los alumnos. Es obvio que las imágenes históricas presentes en los manuales son una mínima parte de las imágenes del pasado que nuestros alumnos contemplan a lo largo de su juventud a través de la televisión y del cine, pero también se puede considerar que es en las aulas donde se dispone de una de las mejores posibilidades para desarrollar una cierta capacidad analítica y crítica sobre ellas. De ahí la importancia de atender, en la medida de lo posible, a las imágenes de los manuales escolares, venciendo el temor de los historiadores y dotando a los docentes de una preparación didáctica adecuada, que rompa con la actual situación corroborada en nuestra investigación.

A partir de estas consideraciones generales hemos analizado las principales características y variaciones experimentadas por las imágenes presentes en los manuales de historia, siguiendo la misma periodización que hemos utilizado a la hora de estudiar su parte textual. La selección de los manuales analizados para este apartado sobre las imágenes se ha realizado con los mismos criterios establecidos en todo este capítulo[100].

CUADRO 4.2

Las imágenes y su distribución temática

Manuales vistos		II República		Guerra Civil		Franquismo		Imágenes contabilizadas por periodo
Años	n.º de manuales analizados	n.º	%	n.º	%	n.º	%	
1960-1971	4	7	22,5	4	13	20	64,5	31
1977-1989	7	63	24,5	60	23,2	135	52,3	258
1996-2000	4	96	24,5	96	24,5	200	51	392
2003	2	54	34,8	44	28,5	57	36,7	155

Hemos establecido como fecha de partida la de 1960, dado que los manuales de fechas anteriores apenas si tienen imágenes; incluso las de ese decenio, como se puede comprobar en el cuadro precedente, son muy escasas. En líneas generales y desde un enfoque cuantitativo (posteriormente entraremos en su dimensión cualitativa), se constata que las imágenes privilegiadas por los manuales del franquismo están focalizadas sobre el periodo franquista y ocultan parcialmente las de la II República y, de manera más intensa, las de la Guerra Civil. Los manuales de los años de la transición persisten en esta doble característica, aunque las imágenes de la Guerra Civil asuman mayor importancia equiparándose prácticamente con las de la II República. La misma situación se da en los manuales de la LOGSE, en los que las imágenes relacionadas con la dictadura franquista siguen duplicando a las de los dos periodos anteriores. Son los manuales

más recientes, los de 2003, los que han modificado significativamente la anterior distribución porcentual de las imágenes entre los tres temas estudiados, estableciendo una considerable equiparación entre las imágenes de cada uno de ellos.

El cuadro anterior también nos permite constatar, de manera explícita, el progresivo incremento del número de las imágenes en los manuales de historia, con la excepción de aquellos más recientes del actual 2.º curso de bachillerato, que rompen tal progresividad, al menos momentáneamente (suponemos que por causa del importante cambio programático experimentado por este curso). La media de imágenes por manual en cada una de las fases que hemos establecido, en relación con los temas estudiados, es muy contundente: de las 8 imágenes del periodo 1960-1971 se pasa a las 36,8 del siguiente (1977-1989), que se incrementan aún más en el de 1996-2000 hasta llegar a las 98 imágenes. Los manuales de 2003, por el contrario, suponen un descenso considerable e inesperado de las imágenes que hemos establecido en 77,5, a partir de la muestra analizada. un descenso semejante se ha dado también respecto de los documentos escritos presentes en estos mismos manuales. Todo ello ha redundado en beneficio del texto redactado por los autores de los manuales, que ha ganado protagonismo en estos últimos libros.

El cuadro 4.3 nos permite adentrarnos en las temáticas de las imágenes de los manuales, en este caso de las referidas a la II República (en los dos siguientes cuadros lo haremos respecto de la Guerra Civil y la dictadura franquista).

CUADRO 4.3.

Principales temas de las imágenes sobre la II República (en porcentajes)

Temas	Manuales 1960-1971	Manuales 1977-1989	Manuales 1996-2000	Manual 2003
Líderes —progresistas	25	21,6	15,6	11,9
—conservadores	45	13,7	10,5	3,9
Propaganda-carteles —izquierdas	-	13,7	13,5	5,2
—derechas	-	4,1	5,2	5,2
Conflictividad y orden público	-	20	16,6	14,8
Autonomías	-	4,1	6,4	10,5
Aspectos políticos	30	13	12,5	13,1
Aspectos culturales	-	15,3	5,3	2,6
Aspectos económicos	-	-	-	5,2
Contexto internacional	-	-	6,2	13,1
Mujeres y política	-	2,5	4,1	5,2
Vida cotidiana	-	2	4,1	8,9

Las escasas imágenes presentes en los manuales de los años sesenta centran toda su atención en dos asuntos, los relacionados con los protagonistas políticos de este periodo y, en menor medida, con la historia política en una acepción amplia (imágenes relacionadas, casi exclusivamente, con la proclamación de la II República). Los cuatro manuales seleccionados son de los que más imágenes contienen; pero aún así, éstas son pocas y sin apenas variaciones. Precisando algo más, los manuales de la editorial Teide, los más innovadores historiográficamente en esos años, son los que aportan las imágenes fotográficas de la proclamación de la II República y los de la editorial SM, más tradicionales, los que suministran las imágenes (en este caso dibujos bicromos) de los personajes destacados de la época republicana.

Los manuales de la transición, tanto en su versión de finales de los años setenta como en la de mediados de los años ochenta, suponen un cambio muy importante en el aspecto que venimos tratando, que tendrá una clara continuidad en los manuales posteriores. No sólo se trata de un incremento de las imágenes (que casi quintuplican su número en los manuales de los años 1977-1989 y lo multiplican por 12 en los de 1996-2000), sino quese diversifica su temática de manera muy notoria como se muestra en el cuadro que

comentamos. A pesar de la relevancia aún otorgada a los grandes personajes en los manuales de 1977-1989, el 35,3% del conjunto, estas imágenes de los líderes irán disminuyendo a lo largo del periodo analizado hasta suponer sólo un 15,8% en los manuales de 2003. Esta pérdida de protagonismo de los personajes individuales se acompaña de una relativa mayor presencia de los líderes republicanos progresistas.

La principal aportación de las imágenes de los manuales posteriores a la dictadura franquista hay que verla, en nuestra opinión, en la progresiva ampliación de las dimensiones y de las perspectivas históricas de las imágenes presentadas. Frente a una historia tradicional, básicamente política y personalista, aún muy presente en los manuales de finales del franquismo, se irá planteando sucesivamente una historia más social y «desde abajo», con la inclusión de aspectos o dimensiones históricas, hasta ahora ausentes, vinculados con la historia de la vida cotidiana de la población, entre la que ya se hace patente la existencia de las mujeres[101]. Esta ampliada dimensión de la experiencia histórica que se refleja en las imágenes de los nuevos manuales se complementa con la perspectiva plural de la documentación icónica presentada que, en el caso de la II República, se manifiesta principalmente a través de los contrastados carteles de propaganda política de este periodo. Este cambio, fruto tanto de la renovación historiográfica como de una visión más crítica de la didáctica de la historia (aparte de la imprescindible contribución de las nuevas técnicas de impresión), abre posibilidades didácticas mucho más amplias, si son adecuadamente empleadas, a la generación de una conciencia histórica más profunda en el alumnado, pues le exigen el desarrollo de una actividad interpretativa y argumentativa respecto de la diversidad, incluso confrontación, de percepciones e interpretaciones relacionadas con un mismo hecho histórico.

CUADRO 4.4.

Principales temas de las imágenes sobre la Guerra Civil (en porcentajes)

Temas	Manuales 1960-1971	Manuales 1977-1989	Manuales 1996-2000	Manuales 2003
Aspectos bélicos	25	25	7,3	18,7
Líderes —republicanos	-	5	7,3	8,4
—sublevados	75	11,6	7,3	6,2
Propaganda —republicana	-	10	23	13,7
—sublevados	-	11,6	14,5	6,2
—Guernica	-	5	5,2	3,1
Violencia y represión.	-	3,7	3,1	12,5
Exilio	-	8,3	3,1	6,2
Ayuda exterior —prorepublicana	-	6,6	6,5	3,1
—prosublevados	-	-	3	2,1
Iglesia y sublevados	-	5	2,1	2,1
Mujeres y guerra	-	1,6	3,1	2,1
Contexto internacional	-	-	6,2	3,1
Vida cotidiana (Retaguardia)	-	6,6	8,3	12,5

Las imágenes relacionadas con la Guerra Civil han seguido un proceso bastante semejante al ya analizado respecto de las referidas a la II República. En primer lugar se da una progresiva sustitución de la perspectiva heroica y mítica de la Guerra Civil, centrada casi exclusivamente en la figura del general Franco y en los aspectos bélicos considerados gloriosos, por un enfoque más próximo al de la consideración de la Guerra Civil dentro del género de «los desastres de la guerra», que se hace presente a través de la importancia otorgada a las imágenes vinculadas tanto a las dificultades de la vida cotidiana como a la violencia y a la represión en sus diversas variantes, incluido el exilio forzado. La Guerra Civil se convierte, desde esta última perspectiva, en una historia transida de dolor y de horror, más humana y menos abstracta, lo que posibilita un tratamiento didáctico más significativo para los alumnos si a partir de estos documentos se formulan las preguntas adecuadas[102]. La mayor presencia de las mujeres en estas imágenes, aunque aún sea reducida, está vinculada a la incipiente atención prestada en los manuales a la vida cotidiana, la vida en la retaguardia en este caso, en el conjunto del relato histórico. En este tema de la Guerra Civil, además, se incluye uno de los escasos ejemplos presentes en los manuales sobre el motivo iconográfico de las «mujeres en armas», que en épocas anteriores había monopolizado, casi de forma

exclusiva, la figura de Agustina de Aragón en la llamada Guerra de la Independencia[103].

En segundo lugar, las imágenes de los manuales posteriores a 1977 han ido reequilibrando los hitos o «lugares de la memoria» de los dos bandos contendientes. Este aspecto se aprecia claramente, por una parte, en los cambios experimentados respecto de la presencia de los líderes de los dos grupos enfrentados, así como en la propaganda de uno y otro bando. Por la otra, en la presencia de Guernica (tanto referida a la ciudad vasca bombardeada como a la famosa pintura de Picasso[104]), que había sido vetada en los manuales del franquismo y que asume una destacada presencia en los posteriores. Éste es uno de los hitos republicanos que mejor representa esta recuperación histórica que se va produciendo desde los manuales de los años de la transición política. La inclusión de imágenes que relacionan a la jerarquía católica con los dirigentes del Ejército sublevado supone también la recuperación de una memoria visual ocultada, al menos parcialmente, por el franquismo, aunque ahora lo sea en sentido inverso.

Otro aspecto interesante es el de la contextualización internacional de la Guerra Civil. Frente a un tratamiento previo exclusivamente centrado en las causas internas de esta guerra, a partir de 1977 se hace presente un enfoque más internacional que viene corroborado, a su vez, por las ayudas internacionales habidas y por la participación de combatientes extranjeros en ella.

CUADRO 4.5.

Principales temas de las imágenes sobre la dictadura franquista (en porcentajes)

Temas	Manuales 1960-1971	Manuales 1977-1989	Manuales 1996-2000	Manuales 2003
Personajes —Franco	15	17,8	11,5	11,4
—franquistas	-	7,7	7	8,3
—oposición	-	8,9	12,5	9,3
Ejército-militarización	-	3,7	5,5	5,5
Propaganda franquista	-	-	6,5	5,5
Represión —cárceles	-	0,7	1,5	2,7
—exilio	-	-	2,5	2,7
—censura	-	0,7	2,5	1,4
Vida cotidiana —miseria	-	5,2	7,5	11,1
—consumismo	-	2,2	2,5	0,6
—emigración económica	-	1,5	2	5,5
Aspectos político-institucionales	5	3	4	2,7
Aspectos económicos —desarrollismo	50	9,7	6,5	5,5
—turismo	5	3,7	2	2,7
Aspectos culturales	20	26,7	9,5	13,9
Iglesia y franquismo	-	4,5	4,5	3,5
Hitos franquistas	5	5	3,5	2,7
Contexto internacional	-	-	8	4,2

Puede considerarse muy sintomática la autorrepresentación que las imágenes de los manuales de los años sesenta realizan sobre el periodo franquista, centrando su atención en los aspectos económicos y el llamado desarrollismo español de esos años. En su mayor parte son imágenes de grandes obras de infraestructura (presas hidráulicas, especialmente, o autopistas), nuevas industrias de distinto tipo, nuevos centros educativos y construcciones relacionadas con el turismo. Las imágenes restantes están relacionadas con la omnipresente figura del general Franco, con algunas obras de arte (pinturas, básicamente) o con uno de los nuevos hitos del franquismo, el valle de los Caídos.

Los manuales de 1977 y los posteriores a esta fecha, como ya hemos constatado en los dos cuadros anteriores, han enriquecido de forma

considerable las temáticas iconográficas presentes en los manuales. En la línea ya destacada, al comentar las imágenes de la Guerra Civil, la presencia de la vida cotidiana se incrementa y con ella la aparición de la represión, la miseria y los sufrimientos de gran parte de la población española durante los largos años de la posguerra. Estos temas, antes ausentes, a los que cabe añadir los del exilio, la emigración económica y también la censura, son nuevos aspectos que se incorporan tímidamente en los primeros manuales postfranquistas y que han perdurado, con mayor o menor intensidad, hasta los más recientes.

La presencia de imágenes del dictador Franco ha continuado, pero ahora ya acompañada o complementada por imágenes de la oposición al régimen franquista. El resto de imágenes de los manuales ha experimentado menos cambios, con la significativa excepción de las que hemos definido como imágenes vinculadas al desarrollismo económico, que sí han experimentado una muy notable reducción.

No quisiéramos acabar este apartado dedicado al análisis de las imágenes de los manuales escolares sin apuntar, aunque sea de manera esquemática, algunas de las líneas y de las actuaciones didácticas que, en nuestra opinión, posibilitarían ir avanzando en la superación de las dificultades y carencias enunciadas anteriormente o, dicho de otra manera, cómo hacer didácticamente viable una adecuada atención a las imágenes teniendo en cuenta los dos principales problemas que, además de las características peculiares del alumnado, pueden presentarse: el tiempo disponible y la formación adecuada del profesorado.

Los recientes currículos escolares, excepción hecha de los vinculados a la LOGSE, por su carácter más abierto y flexible, no han hecho menguar de forma palpable la sensación, ni tampoco las quejas, de parte del profesorado (como se comprobará en el capítulo siguiente), que considera muy difícil poder atender las programaciones de cada curso o del ciclo educativo. La constatada dependencia que el profesorado ha tenido y sigue teniendo respecto de los manuales escolares, que mayoritariamente han optado por un desarrollo curricular básicamente tradicional y, por tanto, que privilegia unos contenidos informativos y conceptuales

marcadamente enciclopédicos, ha hecho que las nuevas posibilidades establecidas legalmente hayan quedado bastante desaprovechadas y que los contenidos procedimentales (en nuestro caso la lectura y análisis de las imágenes) no hayan recabado la debida atención.

Dada esta situación, una forma viable de poder solucionar la actual contradicción entre la desbordante presencia de las imágenes en los manuales de historia y su escasa explotación educativa podría ser la de hacer una muy meditada selección de la mayor parte de las imágenes reproducidas, atendiendo a aquellas temáticas o géneros que se considerase más importante destacar (valgan como posibles ejemplos, entre otros muchos posibles, las escenas relacionadas con la vida cotidiana, con el trabajo, con la religiosidad o las representaciones del poder, con las distintas formas que los enfrentamientos sociales o las guerras han adoptado y, a fin de cuentas, cualesquiera otros aspectos que, desde las propias consideraciones educativas y didácticas, se consideren prioritarios para su tratamiento escolar). El abordar de forma sistemática estos distintos tipos o géneros de imágenes, en las diversas concreciones históricas que se hubieran seleccionado, permitiría optimizar su estudio, pues habría ya mucha información previamente analizada y la profundización en las nuevas imágenes podría centrarse fundamentalmente en los nuevos elementos (sociales, técnicos, de sensibilidad o de cualquier otro tipo) que fuesen apareciendo a lo largo de la programación desarrollada durante el curso o el ciclo educativo contemplado. de esta manera se podría economizar tiempo y se podría insistir, de manera más patente y cohesionada, en aquello que en la historia es continuidad y en lo que es cambio, modificación, transformación o ruptura, en los casos en los que ésta última se dé de forma más contundente y que, una vez acotadas, deberían ser objeto de una atención preferente. Sirviéndonos de la terminología acuñada por Erwin Panofsky, se podría atender de forma sistemática a las dos primeras fases de su análisis de las imágenes, esto es a la fase preiconográfica (que permitiría fijar la atención de la mirada de los alumnos sobre los distintos elementos integrados en cualquier representación icónica) y a la fase iconográfica (que ayudaría a los alumnos a ir reconociendo y agrupando los distintos géneros de imágenes existentes y, en la medida de lo posible, ir estableciendo sus variantes). La tercera

fase, la propiamente iconológica, dada su considerable complejidad y el gran conjunto de conocimientos y destrezas que su contextualización comporta, podría ser objeto de atención escolar sólo en aquellas imágenes que se considerasen más relevantes y definitorias de una determinada situación o momento histórico[105].

Como ya expusimos al inicio de este apartado, los historiadores se han mostrado reiteradamente temerosos ante las imágenes y su dimensión documental. Esta característica profesional también ha repercutido muy directamente en la formación inicial recibida por los actuales docentes, sea en las anteriores facultades de Letras, sea en las actuales de Historia. Es posible, incluso, que la situación presente se haya agravado por la especialización introducida en las titulaciones académicas (al menos en las de Historia y de Geografía) que son las que más habitualmente han dado y dan acceso a la docencia en los centros de secundaria. y tampoco la insuficiente formación didáctica de los futuros docentes, por diversos motivos y circunstancias bastante conocidas, ha dado una respuesta aceptable a este nuevo reto planteado por los manuales escolares. Los recientes y muy valiosos estudios que se están realizando sobre las características profesionales de los docentes de historia, incluidos los especializados en la enseñanza de historia del arte, no cubren el conjunto de las exigencias historiográficas y didácticas planteadas[106]. Estas investigaciones han puesto de manifiesto, entre otros datos muy relevantes, la enorme preponderancia de los enfoques biográfico-formalistas a la hora de abordar las obras de arte, con una muy reducida presencia de aquellos docentes que optan por un enfoque histórico-sociológico más complejo. Se ha destacado, igualmente, la enorme dependencia que tales docentes, especialmente los del grupo predominante cuantitativamente, tienen de los manuales escolares. Esta última constatación, coherente con el razonamiento que venimos desarrollando, muestra la necesidad y la urgencia, por una parte, de mejorar el tratamiento y el uso inducido de las imágenes en los libros escolares y, por la otra, la de conseguir una formación profesional docente adecuada.

Sólo de esta manera se hará posible que las abundantes imágenes escolares se conviertan en documentos útiles para entrever más profundamente la complejidad de lo histórico y dejen de ser

básicamente ilustraciones que coloreen, de manera casi despilfarradora, tales manuales y sus posibilidades educativas. El reto es difícil, pero la actual situación está exigiendo una respuesta coherente, desde todos los ámbitos y actores implicados en la educación, que evite las contradicciones actualmente presentes. En caso contrario estaremos, de manera más o menos consciente, potenciando una «escuela ciega» para los que pueden ver, dado el actual potencial icónico disponible en los manuales escolares.

[25] Los manuales de historia de este primer plan de bachillerato del franquismo son los que han sido objeto de una atención más detallada. Al estudio inicial de Rafael valls: La interpretación de la historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953), valencia, universidad de valencia, 1984, se unieron, años después, los de Luis Martínez-Risco: O ensino de historia no bacharelato franquista (periodo 19361951). A propaganda do ideario franquista a través dos libros de texto, La Coruña, Edicións de Castro, 1994, y el de Esther Martínez Tórtola: La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953), Madrid, Tecnos, 1996. Los manuales de historia de los restantes planes de estudio del bachillerato franquista, en relación exclusivamente con los temas de la II República y de la Guerra Civil, fueron estudiados, de manera profunda y con las características metodológicas de principios de los años ochenta, por José A. Álvarez Osés, Ignacio Cal Freire, Juan Haro Sabater y M.ª Carmen González Muñoz: La guerra que aprendieron los españoles. República y Guerra Civil en los textos de bachillerato (1938-1983), Madrid, Los Libros de la Catarata, 2000. A pesar de que este estudio se publicó, por primera vez, en el año 2000, su redacción original se realizó a principios de la década de los ochenta: diversos avatares personales de sus autores impidieron su publicación como libro en aquellos años, aunque sí hicieron pública una síntesis de sus principales aportaciones firmada por los mismos autores ahora citados («La historia en los textos de bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República» en Revista de bachillerato, n.º 9, enero-marzo, 1979, pp. 2-18). A pesar de la precisión indicada como fecha final de los manuales analizados, 1983, los manuales utilizados en este libro

son básicamente de los años 1977 y 1978, con la excepción de uno de 1979 y otro de 1980 (op. cit., pp. 240-242), esto es, pertenecen a las primeras ediciones de los manuales de tercero de BUP, sin tener en cuenta las variantes producidas posteriormente, de mayor o menor calado, en esta primera generación de manuales del BUP. Recientemente ha aparecido la, por ahora, última obra dedicada a la enseñanza de la historia durante el franquismo. Su autor es ángel Luis Abós: La historia que nos enseñaron (1937-1975), Madrid, Editorial Foca, 2003. Es una obra de escaso interés científico, debido a su carácter asistemático, incluso descuidado, aunque ocasionalmente aporte alguna información interesante.

[26] Hemos abordado esta interesante, y bastante desconocida, cuestión de los manuales únicos durante los años finales de la dictadura de Primo de Rivera y los iniciales de la dictadura franquista en Rafael valls: «La historia enseñada en España a través de los manuales escolares de historia (enseñanza primaria y secundaria)» en A. Tiana Ferrer: El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas, Madrid, uned, 2000, pp. 47-62.

[27] Feliciano Cereceda: Historia y geografía de España. Quinto curso de bachillerato, Madrid, Razón y Fe, 1945 (3.ª edición), pp. 352-357 («quinquenio republicano»).

[28] Uno de los manuales que trata con cierto detalle el desarrollo de la Guerra Civil, especialmente en su dimensión militar, es el de álvaro Santamaría Arández: Spania. Historia de España (quinto curso), Palma de Mallorca, Ediciones asa, s.f. (posiblemente de los primeros años cuarenta y, ciertamente, redactado a partir de los programas de 1938). En este manual se dedica un apartado de cinco páginas (373-377) al desarrollo de la Guerra Civil («operaciones militares de la Guerra de España»). Entre los aspectos más destacables y excepcionales de su tratamiento cabe reseñar el de la propia denominación del conflicto bélico como «Guerra de España»; el de la explicitación de la participación extranjera en la guerra en las filas de los dos bandos; el de aludir, aunque sea de forma muy velada y sólo en referencia a los momentos iniciales de la guerra, a la violencia «sin piedad ni cuartel en casi todas las poblaciones de España» (p. 374) o el reconocimiento de que «las tropas marxistas,

en ciertos momentos, combatieron con valor extraordinario» (p. 377). Estas variaciones también se introducen, de manera muy sutil, a la hora de denominar el enfrentamiento entre los dos bandos contendientes: «En síntesis, el 18 de julio significó el despertar de la España tradicional y casticista frente a la España innovadora» (p. 374). Ello no es óbice, a pesar de su gran interés, para que en la mayor parte del texto se reafirmen, como era de esperar, los principales tópicos canónicos establecidos por el franquismo respecto de la II República y de la Guerra Civil.

[29] José Ramón Castro: Geografía e Historia. Quinto curso de bachillerato, Zaragoza, Librería General, 1945, pp. 315-317.

[30] Ambos entrecomillados provienen del manual de Ciriaco Pérez bustamente: Síntesis de Historia de España, Madrid, Ediciones Atlas, 1948 (7.ª edición), p. 256.

[31] Ciriaco Pérez Bustamante: Compendio de historia de España, Madrid, Ediciones Atlas, 1957 (6.ª edición), p. 500.

[32] En el plan de 1953, la historia de España está presente, incluida dentro de la universal, en el tercer y cuarto curso (Historia antigua y media e Historia moderna y contemporánea, respectivamente). En el plan de 1957 su presencia se reduce exclusivamente al cuarto curso, integrando bajo la denominación de Historia los contenidos anteriormente asignados al tercer y cuarto curso. El plan de 1967 volverá a retomar la formulación establecida en el de 1953.

[33] En esta valoración coinciden, entre otros, José A. Álvarez Osés, Ignacio Cal Freire, Juan Haro Sabater y M.ª Carmen González Muñoz: La guerra que aprendieron los españoles. República y Guerra Civil en los textos de bachillerato (1938-1983), Madrid, Los Libros de la Catarata, 2000, p. 118 y Carolyn P. Boyd: Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000, p. 247.

[34] J. Vicens y S. Sobrequés: Ágora. Historia universal y de España. Edades moderna y contemporánea. barcelona, Teide, 1957 (5ª edición, que es la que utilizamos en esta ocasión). La primera edición de este manual es de 1954.

[35] J. Vicens y S. Sobrequés: Ágora. Historia universal y de España. Edades Moderna y Contemporánea, barcelona, Teide, 1957 (5.ª edición), pp. 185-190. En el ejemplar que utilizamos, usado por un alumno que dejó algunas anotaciones en las páginas del mismo, hay un dato muy significativo y que nos da una importante pista sobre el uso de los manuales y las prácticas escolares. El manual consta de 49 breves capítulos y los citados ocupan los números 47 (La II República y el Movimiento Nacional) y 48 (La España actual y su irradiación ecuménica). A partir del capítulo 40 este alumno anotó «no va nada más» y lo recalcó con un «no», a lápiz y en la parte superior de cada hoja, en las 35 páginas posteriores del manual. La España de la II República, de la Guerra Civil y del franquismo no fueron objeto de examen para este alumno y, muy posiblemente, tampoco lo fueron de estudio: una práctica que, a pesar del paso del tiempo y de la denuncia de la inviabilidad de dar cumplimiento a los programas enciclopédicos, aún sigue teniendo seguidores y, obviamente, imitadores del docente que en el curso 1957-1958 dejó fuera de su programación una cuarta parte del programa establecido.

[36] Carta de J. Vicens a S. Sobrequés, fechada el 22 de mayo de 1943 (citada en A. Segura (coord.): Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries, Barcelona, Fundació bofill, 2001, p. 5.

[37] J. Vicens Vives: Cives. Historia universal y de España, barcelona, Teide, 1960.

[38] J. Vicens Vives: Cives. Historia universal y de España. barcelona, Teide, 1961 (2.ª edición). Las citas provienen de las páginas 279 y 281.

[39] Juan M. Grima: Historia. Cuarto curso de bachillerato, valencia, ECIR, 1961, pp. 299-300.

[40] J.J. Arenaza y F. Gastaminza: Historia Universal y de España. 4.º curso, Madrid, SM, 1965, pp. 309-310. Este manual ha sido considerado recientemente como el más difundido y valorado probablemente en su momento, a la vez que como generador de un cierto modelo didáctico. Así lo valora Isidoro González Gallego: «Conceptos de base sobre contenidos procedimentales a través de la

obra didáctica de domínguez ortiz», Iber, n.º 38, 2003, pp. 31-69 (las apreciaciones indicadas se encuentran en las páginas 45 y 53). La calificación de «católico» la hemos destacado no sólo por el carácter confesional de la editorial, sino, especialmente, por el marcado sentido providencialista de la historia que se explicita en el prólogo del manual: «y quiera dios —que a fin de cuentas es quien escribe las grandes páginas de la Historia— […] que nuestro libro pueda poner su pequeño granito de arena en la formación de una mentalidad más conforme con las miras de la Providencia».

[41] Alberto Compte: Historia universal moderna y contemporánea. Cuarto curso, Alcoy, Marfil, 1970, pp. 334-339. Este manual fue aprobado ministerialmente en 1970 con una vigencia autorizada, sorprendentemente, sólo hasta 1973, tal como se hace constar en su primera página.

[42] Fermín Gastaminza e Ignacio Arenaza: Historia de España y universal. Cuarto curso, Madrid, SM, 1970. El capítulo 31, dedicado a «La II República, el Movimiento Nacional y la España actual», ocupa 17 páginas. El anterior manual de esta editorial, con el mismo título y autores, aunque aparezcan en distinto orden, publicado en 1965, dedicaba a estos mismos temas tan sólo tres páginas y media (I. Arenaza y F. Gastaminza: Historia de España y universal. Cuarto curso, Madrid, SM, 1965).

[43] Fermín Gastaminza e Ignacio Arenaza: Historia de España y universal. Cuarto curso, Madrid, SM, 1970, p. 285.

[44] Algunos otros manuales también aluden a la violencia, en el propio texto de su autor, de forma más o menos generalizada. Puede servir de ejemplo el conocido manual de oriol vergés: Cives. Historia moderna y contemporánea. Cuarto curso, barcelona, Teide, 1971 (2.ª edición), en el que, de forma significativa, se precisa que la violencia no se dio exclusivamente en los frentes bélicos: «Se iniciaba una guerra larga y cruenta; no sólo en los frentes, sino en las grandes ciudades y en los pueblos pequeños, donde salieron a relucir antiguas rivalidades y odios ideológicos y personales, que, a menudo, terminaron de manera trágica» (p. 289). Este mismo manual es, también, uno de los primeros en mostrar las penalidades del exilio republicano. En el comentario que se realiza como pie de foto de una imagen del Ejército republicano atravesando la frontera

pirenaica se dice: «Allí fueron recluidos en campos de concentración donde sufrieron muchas penalidades» (p. 291).

[45] J.M. Gil Robles: No fue posible la paz, Barcelona, Ariel, 1968.

[46] Isidoro González ha realizado un detallado análisis de estas innovaciones didácticas a través de su estudio sobre uno de los manuales de estos años, el de A. domínguez ortiz (Historia universal y de España. Edades Antigua y Media. 3.er curso, Salamanca, Anaya, 1969) en su ya citado artículo («Conceptos de base sobre contenidos procedimentales a través de la obra didáctica de domínguez ortiz»: Iber, n.º 38, 2003, pp. 31-69), en el que destaca el carácter didáctico novedoso y excepcional de los procedimientos de aprendizaje incluidos en este manual: «Treinta textos históricos, otros tantos mapas y gráficos y, sobre todo, noventa y siete propuestas procedimentales» (p. 31).

[47] Pueden verse, entre otros, R. López Facal: «La nación ocultada» en J.S. Pérez Garzón: La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 111-159, y también J. Burguera: «Los libros de historia del bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos» en Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n.º 33, 2002, pp. 95-108.

[48] Falk Pingel: «una storia occultata: la storia contemporanea nei testi scolastici del Terzo Reich e della Reppublica federale tedesca» en I viaggi di Erodoto 11, 1990, pp. 170-179; del mismo autor, en referencia al caso sudafricano, puede verse: «Alla ricerca di una storia sudafricana: la produzione di nuovi libri di testo di storia di Sudafrica» en I viaggi di Erodoto 32, 1997, pp. 76-81. Para el caso italiano puede verse la aportación de S. Guarracino: «Il fascismo nei manuali della Reppublica» en I viaggi di Erodoto 23, 1994, pp. 51-59.

[49] Mariano Mañero; domingo J. Sánchez e Isidoro González: Ciencias Sociales. 8.º EGB, Salamanca, Anaya, 1975.

[50] Julio valdeón, Isidoro González, Mariano Mañero y domingo J. Sánchez: Geografía e Historia de España y de los países hispánicos, Salamanca, Anaya, 1977.

[51] Mariano Mañero, domingo J. Sánchez e Isidoro González: Ciencias Sociales. 8.º EGB, Salamanca, Anaya, 1975, p. 111.

[52] Mariano Mañero, domingo J. Sánchez e Isidoro González: Ciencias Sociales. 8.º EGB, Salamanca, Anaya, 1975, p. 118-119.

[53] Julio valdeón, Isidoro González, Mariano Mañero y domingo J. Sánchez: Geografía e Historia de España y de los países hispánicos, Salamanca, Anaya, 1977, pp. 356-357.

[54] Pedro Plans, J.M. Sancho Pinilla y José Andrés Gallego: Geografía e historia. Tercer curso de bachillerato, Madrid, Magisterio Español, 1977.

[55] No obstante esta afirmación, en páginas posteriores se hablará de los gobiernos republicanos durante la Guerra Civil, pero matizando que este último periodo republicano ya es de «hundimiento» de la República y reafirmando que «la guerra implicó la desaparición de España del sistema republicano y su sustitución por el régimen de Franco» (p. 369).

[56] José A. Garmendia y Pedro García: Geografía e historia de España y de los países hispánicos, Madrid, SM, 1977. En adelante citaremos según la edición de 1984.

[57] En el manual que utilizamos, adquirido en una librería «de viejo», vuelve a darse lo que ya anotamos en otra ocasión: a partir del tema 32 («La guerra de España. El nuevo Estado») hay una anotación en la parte superior de la página que, con un no, indica que a partir de este tema, incluyéndolo, esta parte del manual no fue materia de examen y, posiblemente, tampoco lo fue de estudio pues, a diferencia de los temas anteriores, éste y los siguientes ya no están subrayados por la alumna que lo utilizó.

[58] Dentro de las peculiaridades, más o menos notables, que cada uno de los manuales suele presentar, el que venimos comentando de la editorial SM se caracteriza, entre otros aspectos ya anotados, por la cuantificación del coste económico de las «ayudas exteriores» durante la Guerra Civil (p. 287). La cuantificación de muchas de las variables posibles de la Guerra Civil es una novedad de los manuales de 3.º de BUP que tendrá su continuación y su

ampliación, años después, en los manuales de 2.º de bachillerato de la LOGSE.

[59] Manuela balanza, Pilar benejam, Montserrat Llorens, Rosa ortega y Juan Roig: Ibérica. Geografía e historia de España y de los países hispánicos. Tercer curso, Barcelona, Vicens Vives, 1977.

[60] Puede servirnos de ejemplo el manual de la editorial Anaya, ya analizado anteriormente, y dos de sus reediciones posteriores de los años 1981 y 1984, esta última «actualizada» según se anota en su portada. Respecto de los cambios de titulación en algún capítulo, el referido a la «Época del desarrollismo, 1962-1973» (en la edición de 1977) se amplía, en las ediciones de 1981 y 1984, con el añadido de «El final del régimen». otro tanto se da en el capítulo dedicado a la «Era de Franco», que en la edición de 1981 se amplía con «La transición a la democracia», sustituido a su vez, en la edición de 1984, por el de «La monarquía parlamentaria». uno de los cambios de fotos más sintomático es la del Franco victorioso de la edición de 1977 por la del Congreso de los diputados en la edición de 1984.

[61] Aún no es frecuente la contraposición de documentos, pero sí que se produce ya en algunas ocasiones. Pueden servir de ejemplo los dos documentos contradictorios sobre una batalla de la Guerra Civil propuestos por el manual de la editorial Santillana para ser analizados por el alumnado «Guerra y propaganda: partes de guerra contradictorios» en José Antonio Álvarez Osés, Alfonso Sabán y Gregorio Martín Redondo: Geografía e historia de España y de los países hispánicos. BUP 3, Madrid, Santillana, 1986, p. 299. En las preguntas relacionadas con estos dos documentos se les pedirá a los alumnos que establezcan las semejanzas y diferencias entre ambos textos (p. 301).

[62] Joaquín Prats, J.E. Castelló, M.ª Camino García, M.ª Antonia Loste, I. Izuzquiza y Roberto Fernández: Geografía e historia de España. Bachillerato 3, Madrid, Anaya, 1987.

[63] José Antonio Álvarez Osés, Alfonso Sabán y Gregorio Martín Redondo: Geografía e historia de España y de los países hispánicos. BUP 3, Madrid, Santillana, 1986.

[64] José Antonio Álvarez Osés; Alfonso Sabán y Gregorio Martín

Redondo: Geografía e historia de España y de los países hispánicos. BUP 3. Madrid, Santillana, 1986, p. 278.

[65] R. Salas Larrazábal: Pérdidas de la guerra, Madrid, Planeta, 1977.

[66] Joaquín Prats, J.E. Castelló, M.ª Camino García, M.ª Antonia Loste, I. Izuzquiza y Roberto Fernández: Geografía e historia de España. Bachillerato 3, Madrid, Anaya, 1987.

[67] Para una profundización en las complejas relaciones entre memoria e historia puede verse la serie de estudios coordinados por Josefina Cuesta bustillo (ed.): «Memoria e historia», número monográfico de la revista Ayer 32, 1998. desde una perspectiva didáctica es importante la aportación de Mario Carretero et al. (2006).

[68] Rafael valls: «La història en els manuals: entre textos i contextos» en L'Espill, n.º 6, 2000, pp. 61-74.

[69] Joaquím Prats, J.E. Castelló, M.ª Camino García, I. Izuzquiza, M.ª Antonia Loste y Montserrat Pongiluppi: Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia. 2.º ciclo. Comunidad Valenciana, Madrid, Anaya, 1998.

[70] Manuel Ardit, Carlos dardé, Isabel burdiel, Manuel Alcañiz; Rafael valls y Tomás Peris: Historia. Segundo ciclo ESO, Madrid, Santillana, 1998.

[71] Juan Santacana y G. Zaragoza: Historia. Segundo ciclo. Educación Secundaria Obligatoria, Madrid, SM, 1994, p. 167.

[72] Àngels Caba, M. Casanova, P. Edo y E. Hidalgo: El segle xx en primera persona. Ciències Socials. 4t ESO, barcelona, octaedro, 2001, p. 31.

[73] Àngels Caba, M. Casanova, P. Edo y E. Hidalgo: El segle xx en primera persona. Ciències Socials. 4t ESO, barcelona, octaedro, 2001, p. 112. El profesor Hernández Cardona ha destacado tanto la complejidad como la utilidad del uso escolar de la historia oral en estas cuestiones: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e

Historia, Barcelona, Graó, 2002, especialmente las pp. 156-157.

[74] Este es el caso, entre otros posibles, del manual de Santillana ya citado (Manuel Ardit, Carlos dardé, Isabel burdiel, Manuel Alcañiz, Rafael valls y Tomás Peris: Historia. Segundo ciclo ESO, Madrid, Santillana, 1998), que dedica cuatro páginas (pp. 268-271) a esta cuestión.

[75] Grupo Edetania: Historia. 2.º ciclo. ESO, valencia, ECIR, 1995.

[76] Manuel Ardit, Carlos dardé, Isabel burdiel, Manuel Alcañiz, Rafael valls y Tomás Peris: Historia. Segundo ciclo ESO, Madrid, Santillana, 1998, p. 264.

[77] Joaquím Prats, J.E. Castelló, M.ª Camino García, I. Izuzquiza, M.ª Antonia Loste y Montserrat Pongiluppi: Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia. 2.º ciclo. Comunidad Valenciana, Madrid, Anaya, 1998, p. 275.

[78] Manuel Ardit, Carlos dardé, Isabel burdiel, Manuel Alcañiz, Rafael valls y Tomás Peris: Historia. Segundo ciclo ESO, Madrid, Santillana, 1998, p. 289.

[79] Sólo centrándonos en las grandes editoriales podemos encontrar los ejemplos de la editorial Santillana (Javier Tusell —edición de 1996—, José ángel García de Gortázar, Isabel burdiel, M.ª Cruz Romeo, Ramón villares, Manuel Redero —edición de 2003—), los de la editorial Vicens Vives (Julio Aróstegui, Jordi Palafox —edición de 2000—, además de Antonio Fernández), los de la editorial Anaya (F. García de Cortázar, J.M. donézar, J. valdeón —en el manual de Historia de 2.º de b—, además de J. Prats y C.A. Trepat en el de 2003) o los de la editorial SM (Joan Santacana). La editorial ECIR sigue siendo una excepción dentro de esta creciente tendencia general.

[80] Hemos desarrollado esta cuestión en el artículo: «No basta con oír y repetir: la ampliación de las enseñanzas mínimas y sus efectos» en Iber, n.º 33, 2002, pp. 52-57 (número monográfico dedicado al análisis de las reformas escolares recientes: Ciencias Sociales: los avatares de las reformas).

[81] Julio Aróstegui, Margarita García, Cristina Gatell y Jordi Palafox: Panorama. Historia. Bachillerato. Segundo curso, barcelona, Vicens Vives, 2000.

[82] El manual de la editorial Santillana (Javier Tusell: Historia de España contemporánea. 2.º bachillerato. Madrid, Santillana, 1996) lo resume en estos términos: «El pueblo español podía regirse a sí mismo y vencer, con sus propias fuerzas, la tara del caciquismo» (p. 264) o «el mayor elogio que puede hacerse de la II República consiste en lo que intentó ser. Nunca España había tenido un régimen político democrático que fuera más parecido al de la actual Europa occidental» (p. 297).

[83] No entramos aquí en el debate sobre si el franquismo desarrolló o no una nueva interpretación general de la historia de España o si ésta se basó fundamentalmente en la interpretación nacionalcatólica gestada, en su mayor parte, en la segunda mitad del siglo xix y remodelada en los años veinte y treinta del siglo xx. Esta cuestión la hemos abordado en dos de nuestros estudios: «Ideología franquista y enseñanza de la historia, 1938-1953» en J. Fontana (ed.): España bajo el franquismo, Barcelona, Crítica, 1986, pp. 230-245 y en Rafael valls: «Fascismo y franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la historia» en F. García Sanz (comp.): Españoles e italianos en la época contemporánea, Madrid, csic, 1990, pp. 279-307.

[84] Remitimos a las notas a pie de página de la introducción de esta investigación en las que desarrollamos esta cuestión.

[85] Nos referimos a la obra coordinada por Santos Juliá: Víctimas de la Guerra Civil, Madrid, Temas de Hoy, 1999.

[86] Javier Tusell en su manual de la editorial Santillana ya citado, tras suministrar también los datos cuantitativos sobre la represión franquista, sintetiza su descripción con una afirmación tan contundente como la de «lo peor del franquismo fue su política represiva» (p. 327).

[87] Proyecto Kairós: Historia. 2.º bachillerato, barcelona, Rialla-octaedro, p. 228 (la referencia está extraída de uno de los documentos historiográficos propuestos para la reflexión del

alumnado y está destacada mediante una pregunta expresa: «¿Por qué el historiador [J. villarroya y J. M.ª Solé i Sabaté] afirma que la Guerra Civil no terminó el 1 de abril de 1939?».

[88] José ángel García de Gortázar, Isabel burdiel, M.ª Cruz Romeo, Ramón villares, Manuel Redero: Historia de España, Madrid, Santillana, 2003, p. 362.

[89] Proyecto Kairós: Historia. 2.º bachillerato, barcelona, Rialla-octaedro, p. 291.

[90] Este enfoque complejo o más complejo de la educación general ha sido definido como una de las características básicas de la actual educación: véase, entre otros posibles, Antonio Monclús Estella: «Educación para el desarrollo y cooperación internacional» en A. Monclús Estella (coord.): Educación para el desarrollo y cooperación internacional, Madrid, Editorial Complutense, 2001, pp. 15-52.

[91] Las reflexiones de Peter Seixas respecto de las aportaciones de la denominada historiografía postmoderna a la enseñanza de la historia son muy sugerentes, especialmente en relación con los tiempos o situaciones históricas controvertidas: «Schweigen die Kinder! or does postmodern history have a place in the schools?» En Peter N. Stearns et al. (eds.): Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives, New york university Press, 2000, pp. 19-37. un planteamiento similar, aunque desde una perspectiva más amplia en lo que respecta al actual concepto de ciencia y más concreta en lo que se refiere a su contextualización educativa, ha sido desarrollado por Pilar benejam: «El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales» en vv.AA.: Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo xxi: qué contenidos y para qué, Sevilla, diada Editora, 1999, pp. 15-25.

[92] Pilar benejam inició hace unos pocos años, junto con un amplio equipo de investigación, una línea de reflexión muy similar a la que aquí estamos indicando. véase P. benejam, M. Casas, C. Llobet y M. oller: «La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales», Iber 28, 2001, pp. 57-68.

[93] José ángel García de Gortázar, Isabel burdiel, M.ª Cruz Romeo, Ramón villares, Manuel Redero: Historia de España, Madrid, Santillana, 2003.

[94] Algo muy similar ocurre, como anotamos en el precedente cuadro 3.1, en los nuevos manuales de las restantes editoriales analizadas, que han reducido muy significativamente la extensión de los temas estudiados, especialmente en lo que se refiere a los documentos incluidos y a las actividades propuestas a los alumnos. Así ocurre en los manuales que hemos consultado: J. Prats, J.E. Castelló, M. Fernández Cuadrado, M.C. García, M.A. Loste, C.A. Trepat y J. valdeón: Historia. Bachillerato, Madrid, Anaya, 2003; J. Aróstegui, M. García, C. Gatell, J. Palafox y M. Risques: Crisol. Bachillerato. Segundo curso, barcelona, Vicens Vives, 2003; Juan Santacana y G. zaragoza: Historia. Bachillerato, Madrid, SM, 2003; Grupo Edetania: Historia. Bachillerato, valencia, ECIR, 2003.

[95] Aspectos cuya funcionalidad básica en los manuales ha sido destacada, entre otros, por Joaquín Prats: «El nuevo modelo curricular y la elección de libro de texto» en Luis Arranz Márquez (coord.): El libro de texto. Materiales didácticos, Madrid, universidad Complutense, 1997, vol. I, pp. 71-85. Algunos de los manuales más recientes de historia del bachillerato (los de la editorial Anaya pueden servir de ejemplo) ya incorporan, al final de cada capítulo, una serie de «direcciones de internet» relacionadas con el tema estudiado. Esta es una aportación nueva e interesante que hace algo más viable la presencia de la informática en el aula, aunque habrá que verificar si la inclusión de estas direcciones seleccionadas es aprovechada suficientemente por el profesorado y por el alumnado. Los nuevos escenarios educativos que estas tecnologías plantean para el aprendizaje han sido abordados sistemáticamente por Julio Cabero Almenara: «La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las tics: estrategias educativas» en M.I. vera y d. Pérez (eds.): Formación de la ciudadanía: las tics y los nuevos problemas, Alicante, Asociación universitaria del Profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales, 2004, pp. 17-43.

[96] Hubo un cierto interés por el estudio de las imágenes escolares a finales de los años setenta y primeros ochenta, con algunas

aportaciones significativas, como la de M.A. Santos Guerra: Imagen y educación, Madrid, Anaya, 1984, o la de J.L. Rodríguez Diéguez: Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y didáctica, barcelona, Gustavo Gili, 1978. Recientemente parece haberse renovado este interés como puede comprobarse en la sección segunda («Iconografía y educación. La imagen como representación y como medio», pp. 331-474) de la publicación vv.AA.: Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, burgos, universidad de burgos, 2003.

[97] Hemos desarrollado este razonamiento, con ejemplos concretos extraídos de los manuales de historia, en R. valls: «Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?», Iber 4, 1995, pp. 105-119.

[98] Una amplia síntesis de estos estudios y de sus principales resultados, básicamente desarrollados en los Estados unidos de América, puede verse en la aportación de Enrique Llorente Cámara: «Imágenes en la enseñanza« en Revista de Psicodidáctica, n.º 9, 2000, pp. 121-137.

[99] Un interesante estudio sobre las posibilidades didácticas de estas imágenes propagandísticas puede verse en Juana Anadón: «Los carteles como fuente primaria para el estudio de la República en la Guerra Civil», Iber 19, 1999, pp. 39-48. Isidoro González ha realizado un estudio similar sobre la información radiofónica (los «partes de guerra») en los primeros meses de la Guerra Civil: «Las actitudes en la Guerra Civil, a través de los primeros partes», Iber 10, 1996, pp. 37-57.

[100] Los manuales seleccionados, reseñados por orden cronológico y con la sola indicación de la editorial y del año de su edición (su reseña bibliográfica completa se encuentra en el capítulo final), han sido los siguientes:

— periodo 1960-1971 (4.º de bachillerato): Teide, 1961; Teide, 1967; SM, 1970 y Marfil, 1971.

— periodo 1977-1989 (3.º de BUP): Santillana, 1977; Anaya, 1977; SM, 1977; Vicens Vives, 1981; Santillana, 1988; Anaya, 1987 y SM, 1989.

— periodo 1996-2000 (2.º de bachillerato): Santillana, 1996; Anaya, 1998; SM, 1999 y Vicens Vives, 2000.

— año 2003 (2.º de bachillerato): Santillana, 2003 y Anaya, 2003.

[101] La escasa y sesgada presencia de las mujeres en los manuales escolares actuales, incluidos los de historia, ha sido analizada recientemente, de forma muy sugerente, por Nieves blanco: «Mujeres y hombres para el siglo xxi: el sexismo en los libros de texto» en M.á. Santos Guerra (coord.) et al.: El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar, barcelona, Graó, 2000, pp. 119-147. También son muy interesantes las aportaciones de Antonia Fernández valencia (coord.) et al.: Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales, Madrid, Síntesis, 2001, especialmente su capítulo quinto («Propuestas para la incorporación de las mujeres en los estudios sociales»).

[102] Esta misma observación ha sido planteada muy recientemente, en relación con las nuevas perspectivas de la «museización de la guerra», por F. Xavier Hernández: «Las guerras del siglo xx en los museos», Iber 39, 2004, pp. 17-30. En esta aportación se destaca la escasa atención que en España se ha prestado a estas nuevas formas museísticas y las causas que pueden explicar tal situación («una asignatura pendiente de la democracia»). Este mismo autor ha señalado la importancia de su consideración dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales: «El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales» en E. Ballesteros Arranz et al. (coords.): El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca, 2003, pp. 455-466.

[103] Hemos abordado este ejemplo, incluyendo imágenes del mismo, en R. valls: «bilder in den spanischen Geschichtsbüchern von 1900 bis 1990», Internationale Schulbuchforschung 4, vol. 16, 1994, pp. 423-445.

[104] Las amplias posibilidades didácticas de esta famosa pintura de Picasso han sido abordadas por Antonia Fernández valencia: «una aproximación didáctica al Guernica de Picas-so», Iber 19, 1999, pp. 49-61.

[105] Entre otras obras de este interesantísimo autor puede verse,

por su claridad ex-positiva, El significado en las artes visuales, Madrid, Alianza, 1987, especialmente el capítulo «Iconografía e iconología: introducción al estudio del arte del Renacimiento». desde esta perspectiva también son muy sugerentes y útiles las aportaciones de María Guzmán Pérez: Pintura, percepciones y conocimientos: propuesta didáctica, Granada, Comares, 1994, y la más reciente, incluida en el libro coordinado por M.ªC. domínguez: «Fundamentación conceptual, científica y metodológica de la Historia del Arte» especialmente en su apartado 6: «Los temas y las épocas», Madrid, Pearson Educación, 2005, pp. 338-349.

[106] En los últimos años se han realizado diversas investigaciones al respecto, básicamente desde la óptica de la Historia del Arte y de su didáctica, que era uno de los aspectos menos estudiado en el conjunto de la didáctica de las Ciencias Sociales. un buen resumen del estado de la cuestión puede encontrarse en la publicación de Rosa M.ª ávila: Historia del Arte, enseñanza y profesores, Sevilla, diada Editora, 2001.

5. LA HISTORIA EN EL AULA

Conocer lo que realmente acontece en el interior de las aulas, de historia en nuestro caso, es una tarea ardua y compleja, que requiere de amplios medios materiales y de una considerable cantidad de tiempo disponible. Esto puede explicar la escasez de estudios de este tipo, tanto de los que siguen la línea de casos singulares, algo más frecuentes, como de aquellos que se enfocan desde una perspectiva estadísticamente más representativa, mucho menos frecuentes[107].

En nuestra investigación hemos querido complementar el análisis de los manuales escolares con la visión que los alumnos y el profesorado tienen de lo que sucede dentro de las aulas, así como con los conocimientos adquiridos y las valoraciones que el alumnado tiene de las clases de historia. Para ello nos hemos valido de una encuesta compuesta, en su primera parte, por una serie de ítems relacionados con los conocimientos respecto de los temas analizados (en el caso de los alumnos) o de la importancia concedida a distintos aspectos de estos temas (en el caso del profesorado), que tenían que ser valorados en una escala de uno a cinco. La segunda parte de la encuesta estaba constituida por una serie de preguntas, de contestación más abierta, relacionadas con el tratamiento didáctico de estos temas, con sus posibles finalidades educativas y con sus propuestas de mejora si lo consideraban pertinente. Las cuestiones planteadas al alumnado y al profesorado, en esta segunda parte, presentaban en su formulación una pequeña diferencia dirigida a poder contrastar las opiniones de unos y de otros respecto del estudio real de estos temas en clase (cumplimiento del programa) y de las propuestas del alumnado para mejorar aquellos aspectos que consideraron deficientes desde su condición actual de alumnos de didáctica de la Historia (caso de los alumnos de tal materia en la facultad de Historia de la universidad de valencia) o de didáctica de las Ciencias Sociales (en el caso de los alumnos de esta materia en la Escuela de Formación del Profesorado de la misma universidad).

La muestra analizada ha sido de 24 alumnos de 2.º curso de la especialidad de Educación Primaria y de 42 alumnos de 5.º curso de la especialidad de Historia de la citada universidad. Los profesores de secundaria encuestados han sido 20, todos ellos con una experiencia docente superior a los veinte años y profesores en activo, mayoritariamente en centros valencianos de educación secundaria. Cuatro de estos profesores fueron entrevistados posteriormente, a partir de un guión abierto, centrado fundamentalmente en las siguientes cuestiones:

1.- Si diste 3.º de BUP: ¿siempre pudiste dar estos temas? ¿de qué forma?

2.- ¿qué cambios supuso el programa de 2.º bachillerato LOGSE en relación con estos temas? ¿Cuáles crees que han sido los provocados por los nuevos programas desde 2001?

3.-¿Introdujiste debates sobre estos temas?, ¿hubo alumnos que planteasen reservas o quejas respecto de los mismos?, ¿utilizaste algún tipo de historia oral para su estudio?

4.-¿Cómo valorarías los cambios introducidos en los manuales desde finales de los años setenta respecto de estos temas? (Pueden servirte de guía, entre otros, los aspectos de actualización historiográfica, las innovaciones didácticas o la relación establecida entre pasado reciente y presente).

5.-¿de qué manera el estudio de estos temas puede colaborar en la configuración de un alumnado y de una sociedad más democrática, tolerante, reconciliada y menos excluyente?

5.1. La visión de los alumnos

Puede ser discutible la conveniencia de realizar este tipo de encuestas a alumnos que estén realizando en el presente los estudios secundarios o a alumnos que los hayan finalizado en los años inmediatamente anteriores. Nuestra opción por la segunda posibilidad se ha basado, por una parte, en la mayor accesibilidad personal a este alumnado ya universitario, que fueron alumnos nuestros durante los pasados cursos académicos y, por otra, en la conveniencia de poder contar con un alumnado que había cursado las dos opciones vigentes hasta hace unos años, la de los estudios del anterior plan del BUP, que resultó ser muy mayoritaria, o la del actual Bachillerato LOGSE, aún muy escasamente representada, dado que en ella se incluían los alumnos del plan experimental desarrollado sólo en algunos centros valencianos de secundaria hasta la entrada en vigor del Bachillerato LOGSE. La encuesta, más allá de su vinculación a esta investigación, sirvió también para que realizasen una reflexión sobre su propia experiencia como alumnos, analizasen las deficiencias observadas en la misma y se planteasen formas de posible mejora en su previsible y futura actividad como docentes.

La encuesta iba precedida de una aclaración de sus pretensiones y de las normas de contestación, que les fueron explicadas detalladamente para evitar posibles confusiones, y que reproducimos a continuación:

ENCUESTA AL ALUMNADO

TITULACION: ESPECIALIDAD:

PLAN DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO SEGUIDO:

AÑO DE FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS SECUNDARIOS:

a.- Motivo de la encuesta

Con esta encuesta se pretende tener un conocimiento más contrastado de la importancia que los distintos factores y recursos presentes en la enseñanza de la historia han tenido sobre la configuración de los conocimientos y representaciones de distintos tipos de alumnado, en este caso del universitario. El tema sobre el que estamos investigando es el de la II República española, la Guerra Civil, el franquismo y la transición democrática. Las cuestiones que nos interesa investigar, a través de vuestro recuerdo escolar, son las relacionadas con los aspectos que más fueron destacados en clase (sea por el profesorado, sea por los manuales de historia) y también los que, en vuestra valoración, no fueron tratados o lo fueron de manera excesivamente superficial.

b.-Forma de contestar las preguntas:

1.- debes contestarlas utilizando una valoración entre 1 y 5 (coloca esta puntuación al inicio de cada cuestión-guión):

— 1 significa que no recuerdas nada o apenas nada de la cuestión planteada,

— 2 significa que recuerdas básicamente aspectos anecdóticos o puntuales,

— 3 significa que recuerdas bastantes cosas,

— 4 significa que tienes un conocimiento bastante detallado de tal aspecto,

— 5 significa que tienes un conocimiento bastante completo, razonado y contrastado (es especialmente importante en esta consideración si recuerdas haber debatido en clase el aspecto contemplado).

2.-En cada bloque hay unos espacios en blanco por si quieres añadir algún aspecto que recuerdes y que no esté anotado.

Uno de los resultados más sorprendentes de la encuesta, antes de entrar de forma más pormenorizada en las respuestas de los alumnos, es el elevado porcentaje que manifiesta no haber estudiado durante el bachillerato (exclusivamente de los que cursaron el BUP) los temas objeto de esta investigación: así lo declaran 6 de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria (25%) y 12 de los de la facultad de Historia (28,5%). La causa principal de esta situación es, según los alumnos, la del abultado, e inabarcable, programa del 3.er curso del BUP, que impidió que se llegase a los últimos temas del programa, que son aquellos sobre los que se realiza nuestra investigación. En sus contestaciones se dan algunos detalles como los de que «nos quedamos en la época de Fernando vII» o «no vimos nada del siglo xx». Estas contestaciones nos recuerdan algunas de las observaciones anotadas en páginas anteriores a propósito de aquellos manuales escolares, de distintos planes de estudio, en los que aparecen acotaciones escolares que nos permiten deducir que una parte de tales manuales, los últimos capítulos normalmente, no fueron objeto de estudio o, al menos, de examen. Es una cuestión que, a pesar de su reiterada constatación, tanto por parte del alumnado como del profesorado, perdura a lo largo de los años, hasta los más presentes, pero que no parece producir cambios adecuados en aquellos que tienen la potestad administrativa de decidir sobre los mismos, como se ha vuelto a mostrar en los decretos de enseñanzas «mínimas» de finales de 2001, reiterados en 2003 y 2007.

En el cuadro de resultados, que exponemos a continuación, las medias reseñadas, tanto para los alumnos de Magisterio como para los de la facultad de Historia, han sido obtenidas mediante la suma de puntos otorgados a cada pregunta por el alumnado y su división por el número de alumnos encuestados en cada una de las especialidades universitarias indicadas. La media conjunta de ambos grupos se ha obtenido con una operación similar, dividiendo las sumas totales, en este caso, por el conjunto de los alumnos

encuestados.

CUADRO 5.1.

La visión de los alumnos

	media magisterio	media facultad	media conjunta
1.- ¿Qué aspectos recuerdas de la II República española?:			
—cronología y/o periodización	1,55	2,27	2,0
—nombres de los partidos	1	2	1,62
—nombres de algunos de los principales líderes políticos	1,44	1,93	1,75
—reformas realizadas	1,11	1,67	1,45
—problemas económicos	1,11	1,73	1,5
—problemas políticos	1,44	1,8	1,66
—problemas sociales (huelgas, levantamientos, etc)	1,22	1,93	1,66
—resultados electorales	1,44	1,67	1,58
—cuestiones relacionadas con la democratización de la sociedad	1,22	1,67	1,5
—sufragio femenino	1,55	2	1,83
—aspectos relacionados con la propaganda (carteles, anuncios, etc.)	1,33	1,6	1,5
—imágenes icónicas de los manuales	1,55	1,6	1,79
2.- ¿Qué aspectos recuerdas de la Guerra Civil española?:			
—cronología y/o periodización	2,88	3,07	3,37
—cuestiones relacionadas con la sublevación militar	2,11	2,13	2,16
—aspectos bélicos	2,22	2	2,08
—nombres de los militares sublevados	2,44	2,33	2,37
—nombres de los militares republicanos	1,22	1,4	1,33
—cuestiones relacionadas con su dimensión internacional	2,33	2,13	2,2
—relacionados con la represión ejercida por los sublevados	1,22	2,6	2,08
—relacionados con la represión ejercida por los republicanos	1,77	2,13	2
—relacionados con la propaganda (carteles, anuncios, etc): -republicana -«nacional» (de los sublevados)	1,55 1,33	1,67 1,67	1,62 1,54
—imágenes icónicas de los manuales	1,66	1,86	1,79
3.- ¿ Qué aspectos recuerdas del periodo franquista?:			
—cronología y/o periodización	2,3	2,93	2,95
—exilio republicano	1,88	2,13	2,04
—represión y violencia	1,77	2,73	2,37
—institucionalización de la dictadura	2,11	2,2	2,16
—naturaleza del franquismo	2,22	2	2,29

—hambre y miseria de la población	2,66	2,46	2,54
—aislamiento internacional	2,44	2,53	2,5
—oposición al franquismo	2,77	2,2	2,41
—«desarrollismo» económico	2,22	2,27	2,25
—migraciones de los años sesenta (interna y externa)	3,18	2,18	2,25
—cambios sociales y económicos (posteriores a 1962)	2,72	2,2	2,41
—imágenes icónicas de los manuales	1,55	2	1,83
4.- ¿Qué aspectos recuerdas de la transición democrática (hasta los años no			
—cronología y/o periodización	2,88	1,67	2,12
—cambios políticos y democratización	2,55	2,13	2,29
—nombres de los principales líderes políticos y/o sindicales	2,55	1,67	2
—oposición al proceso democratizador	1,88	1,40	1,58
—cambios sociales y de costumbres	2,11	1,80	1,91
—cambios económicos y nuevos problemas	2	1,93	1,95
—ingreso en la Unión Europea	2,11	1,93	2
—imágenes icónicas de los manuales	1,77	1,93	1,87

Comentaremos, en primer lugar, los resultados de la primera parte de la encuesta, la de las preguntas de tipo cerrado que hemos incluido en las páginas precedentes, para pasar posteriormente a hacerlo sobre las cuestiones más abiertas planteadas en la segunda parte de la encuesta.

No hay grandes diferencias entre los resultados de una y otra muestra del alumnado. Los alumnos de Magisterio otorgan una puntuación menor a todas las cuestiones relacionadas con la II República, pero ya no ocurre lo mismo respecto de las planteadas sobre la Guerra Civil, en que los resultados más altos o más bajos se entremezclan en ambos colectivos, como también ocurre respecto del periodo franquista y de la transición democrática. Por ese motivo podemos centrarnos fundamentalmente en la media conjunta de ambos colectivos, precisando sus diferencias sólo en el caso en que éstas sean muy significativas respecto de alguno de los ítems planteados.

La primera constatación que podemos establecer es la de los escasos conocimientos que recuerdan los alumnos, especialmente en lo que se refiere a la II República (que obtiene la media más baja de los cuatro temas analizados). En la media conjunta, sólo un ítem, el relacionado con la cronología o periodización de la Guerra Civil, consigue un resultado superior a los tres puntos (esta cifra indicaba que se recordaban «bastantes cosas» respecto de tal cuestión). Los diversos ítems relacionados con la cronología y periodización de los distintos temas es el apartado que mayores puntuaciones recibe del conjunto de la encuesta, con una sola excepción, la de la transición democrática, y por muy escasas décimas. Es una constatación interesante, especialmente cuando ha sido puesta en cuestión, tanto por las autoridades ministeriales como por la Academia de la Historia, la presencia de la cronología en la enseñanza secundaria de la historia. Esto mismo ocurre también respecto de los nombres de los personajes más significativos de cada uno de estos periodos históricos, aunque los resultados sean algo menos contundentes que los anteriores, pero siguen siendo de los ítems que obtienen puntuaciones más altas, con la excepción de los militares republicanos durante la Guerra Civil, como era muy previsible dada

su escasa presencia en los manuales de historia, incluyendo los más recientes.

Otra constatación ampliamente contrastada es la escasa atención prestada en clase a la abundante y cuidada parte icónica de los manuales y a las fuentes iconográficas en general, incluyendo también las imágenes relacionadas con la propaganda política, de gran potencia y presencia en los temas objeto de análisis: sólo en una ocasión, y exclusivamente en referencia a los alumnos de la facultad de Historia, la puntuación otorgada a estos dos apartados alcanza los dos puntos, cifra que significaba un «recuerdo anecdótico o puntual» de tales aspectos. Esta constatación, que ya observamos en el apartado 4.6 de esta investigación y también en algunos estudios nuestros anteriores, no deja de ser preocupante tanto para la didáctica de la historia como para las editoriales[108].

Si pasamos a analizar de forma más detallada los resultados obtenidos, nos encontramos con que respecto de la II República (que ya constatamos que obtiene los peores resultados del conjunto de la encuesta) tanto su carácter reformista y democratizador como los abundantes problemas económicos, políticos y sociales con que tuvo que enfrentarse son escasamente recordados por los alumnos, pues ninguno de estos aspectos alcanza una cifra que llegue a los dos puntos. Esto mismo ocurre también en relación con la consecución del sufragio femenino, a pesar de la reciente atención prestada por la práctica totalidad de los manuales actuales a esta cuestión y de ser uno de los temas con marcada presencia pública a partir de las aportaciones de la historiografía feminista.

En relación con la Guerra Civil, aparte de los aspectos generalizables ya reseñados en los párrafos anteriores, cabe destacar el relativo mayor recuerdo-conocimiento que los alumnos reflejan respecto de las características de la sublevación militar (y de los principales militares que la impulsaron), así como de su dimensión internacional (destacada en los programas del pasado decenio) y de los aspectos relacionados con la represión y la violencia en ambos bandos (en este caso, las puntuaciones expresadas por los alumnos de la facultad de Historia son bastante superiores a las de los alumnos de Magisterio, lo que podría interpretarse como una cierta contaminación de estos resultados por su mayor conocimiento

histórico, producto no tanto de sus estudios secundarios sino de los universitarios, pero esta es una cuestión que no hemos podido precisar suficientemente).

El periodo franquista es el que obtiene, en su conjunto, puntuaciones más altas, ya que es el único periodo de los analizados en el que todas las puntuaciones recibidas, con la excepción de las imágenes icónicas, superan los dos puntos. También en esta ocasión los aspectos relacionados, por una parte, con la represión, la violencia y el exilio (aunque este último en menor medida que los anteriores) y, por otra, con el hambre y la miseria de gran parte de la población, así como las migraciones de los años sesenta, obtienen resultados elevados en sus distintas variantes. otro tanto ocurre con los cambios sociales y económicos ocurridos a partir de los años sesenta y también con los conocimientos del alumnado respecto de los movimientos de oposición al franquismo, que es un aspecto que, a pesar de su reciente incorporación a los manuales, ha logrado ya estar presente entre los conocimientos recordados por el alumnado. Aunque en la presentación de las encuestas se insistiese en que sólo tuviesen en cuenta los conocimientos adquiridos en la enseñanza secundaria, es muy posible que estos resultados (a tenor de algunas observaciones realizadas por los propios alumnos) se deban a su actual mayor presencia en los medios de comunicación más que a su tratamiento en los manuales. Esta consideración cabe aplicarla especialmente a las cuestiones referidas a la represión durante la Guerra Civil y el franquismo y también, al menos en parte, a lo tocante a la oposición a la dictadura franquista.

Respecto del proceso español de transición democrática llama la atención, por una parte, que la mayor puntuación la obtenga el propio proceso de democratización, pero que, a la vez y de forma parcialmente contradictoria, las dificultades de tal proceso reciban la puntuación más baja de todo el apartado, especialmente en lo concerniente a la oposición habida contra este proceso por parte de los involucionistas y franquistas recalcitrantes. Estos resultados ¿podrían interpretarse como fruto de una imagen poco crítica, y de alguna manera autocomplaciente, transmitida por los manuales (y tal vez también por una gran mayoría de los massmedia) respecto del conjunto del proceso de la transición? La otra cuestión cuya interpretación resulta compleja es la baja puntuación otorgada a los

cambios económicos, sociales y de costumbres habidos en estos decenios más recientes (que no alcanzan los dos puntos) y, especialmente, el del trascendental ingreso de España en la unión Europea, que, a pesar de su radical importancia, obtiene dos puntos exactos. Tal vez el hecho de que esta última cuestión se estudie más detalladamente en los manuales de geografía que en los de historia puede haber influido en la puntuación conseguida o puede también que los alumnos encuestados partan de una concepción histórica poco trabajada en clase respecto de los cambios tan profundos, en todos los sentidos, que significó el paso de un sistema dictatorial a uno democrático o el hecho de pasar de ser un país relativamente periférico a formar parte consustancial del proyecto europeo de integración. Son preguntas de las que aún no podemos ofrecer una contestación suficientemente contrastada de forma empírica, pero que conviene tener presentes e intentar profundizar en ellas, pues afectan directamente a lo que hemos considerado como la generación de una conciencia histórica adecuada en los alumnos, una de las finalidades fundamentales, en nuestra opinión, de la enseñanza de la historia[109].

5.2. La visión del profesorado

En la encuesta al profesorado hemos optado, en su primera parte, por mantener las mismas cuestiones planteadas al alumnado para poder contrastar de forma directa sus contestaciones, como queda reflejado en el cuadro 5.2. La única variante introducida fue la de sustituir lo que para los alumnos estaba formulado como su conocimiento o recuerdo de estas cuestiones por la del tratamiento y atención que el profesorado les dedicó en clase. Las puntuaciones dadas por ambos colectivos fueron las siguientes:

CUADRO 5.2

Las visiones del profesorado y del alumnado

	media profe.	media alum.
1.-¿Qué aspectos y con qué intensidad fueron abordados en clase respecto d		
cronología y/o periodización	3,62	2
—nombres de los partidos	3	1,62
—nombres de algunos de los principales líderes políticos	3,32	1,75
—reformas realizadas	3,64	1,45
—problemas económicos	3,66	1,50
—problemas políticos	3,62	1,66
—problemas sociales (huelgas, levantamientos, etc.)	3,68	1,66
—resultados electorales	3,22	1,58
—cuestiones relacionadas con la democratización de la sociedad	3,10	1,5
—sufragio femenino	2,64	1,83
—aspectos relacionados con la propaganda (carteles, anuncios, etc.)	1,62	1,50
imágenes icónicas de los manuales	1,64	1,79
2.- ¿Qué aspectos y con qué intensidad fueron abordados en clase respectod		
cronología y/o periodización	3,12	3,37
—cuestiones relacionadas con la sublevación militar	3,16	2,11
—aspectos bélicos	2,30	2,08

—nombres de los militares sublevados	2,62	2,37	
—nombres de los militares republicanos	1,64	1,33	
—cuestiones relacionadas con su dimensión internacional	3,60	2,2	
—relacionados con la represión ejercida por los sublevados	3,62	2,08	
—relacionados con la represión ejercida por los republicanos	3,30	2	
—relacionados con la propaganda (carteles, anuncios, etc.): -republicana	1,62	1,62	
-«nacional» (de los sublevados)	1,64	1,54	
~~imágenes icónicas del~~ manuales	1,62	1,79	
3.- ¿Qué aspectos y con qué intensidad fueron abordados en clase respecto			
~~cronología y/o periodización~~	3,12	2,95	
—exilio republicano	3,30	2,04	
—represión y violencia	3,32	2,37	
—institucionalización de la dictadura	3,34	2,16	
—naturaleza del franquismo	3,10	2,29	
—hambre y miseria de la población	3,34	2,54	
—aislamiento internacional	3,32	2,5	
—oposición al franquismo	3,30	2,41	
—«desarrollismo» económico	3,12	2,25	
—migraciones de los años sesenta (interna y externa)	3,10	2,25	
—cambios sociales y económicos (posteriores a 1960)	3,30	2,19	
~~imágenes icónicas del~~ manuales	1,62	1,83	
4.- ¿Qué aspectos y con qué intensidad fueron abordados en clase respecto			
~~cronología y/o periodización~~	3,10	2,12	
—cambios políticos y democratización	3,12	2,29	
—nombres de los principales líderes políticos y/o sindicales	1,64		
—oposición al proceso democratizador	2,60	1,58	
—cambios sociales y de costumbres	2,62	1,91	
—cambios económicos y nuevos problemas	3,10	1,95	
—ingreso en la Unión Europea	1,22	2	
—imágenes icónicas del manuales	1,30	1,87	

La primera cuestión que cabe destacar es la distinta puntuación que el profesorado y el alumnado otorgan a los distintos ítems en el conjunto de las cuestiones planteadas. Con escasas excepciones (salvo en el caso de las imágenes icónicas, en que ambos colectivos aportan valoraciones similares en su baja puntuación), la diferencia entre ambos grupos oscila alrededor de un punto, por término medio, superando ocasionalmente el punto y medio.

Esta diferencia tiene su expresión más significativa en el tratamiento recibido por el periodo de la II República por parte de ambos colectivos: para el alumnado, como vimos, es el periodo menos recordado y, sin embargo, para el profesorado es el más atendido en las aulas, con un promedio superior a los tres puntos, excepción hecha de las cuestiones relacionadas con las imágenes icónicas que, como ya constatamos reiteradamente, son objeto de muy escasa atención escolar en la enseñanza de la historia. En esta ocasión se une a estas bajas puntuaciones, de manera sorprendente, la obtenida por la atención prestada por el profesorado al tema del sufragio femenino, que sí es destacado notablemente por el conjunto de los manuales más utilizados en las aulas españolas de secundaria.

Respecto de la Guerra Civil, el aspecto más destacable es el de la menor importancia que el profesorado otorga a los aspectos relacionados con los personajes históricos y con la descripción de los hechos bélicos: la diferencia de un punto entre los nombres de los militares sublevados y de los militares republicanos leales es bastante comprensible, tanto por la mayor presencia de los primeros durante el franquismo como por la visibilidad que los manuales les otorgaron y, en menor medida, aún siguen concediéndoles (tal vez ésta sea una de las muestras más representativas del distinto peso conseguido históricamente, por razones muy contundentes, por los lugares de la memoria franquista y republicana y que aún no ha sido contrapesada por el conocimiento histórico impulsado escolarmente). otra razón de la baja puntuación que obtienen los aspectos más relacionados con la historia descriptiva o evenementielle tal vez se deba a que el profesorado encuestado, en su casi totalidad, proviene de una formación histórica universitaria,

la de los años setenta, en la que estos aspectos fueron postergados en nombre de una historia más explicativa, estructural y abstracta, en la que los aspectos personales y narrativos quedaban parcialmente oscurecidos por la mayor importancia concedida a la causalidad estructural. Esta misma cuestión se plantea respecto de la puntuación dada por el profesorado al ítem sobre los «nombres de los principales líderes políticos y/o sindicales» durante la transición democrática. También este apartado es el que recibe la menor puntuación, junto con la excepción ya reseñada de las imágenes icónicas y la muy sorprendente del ingreso de España en la unión Europea que, como ya indicamos anteriormente, pensamos que se debe a que esta cuestión es más profunda y extensamente abordada en los manuales de geografía que en los de historia y por ello, de manera más o menos justificada, recibe una atención menor a la hora de estudiar los tiempos más recientes de la historia de España[110]. Tal vez influya también, en la escasa atención que el profesorado presta al ingreso en la unión Europea, la consideración de la historia española desde una perspectiva interna, con reducida atención a las relaciones internacionales, o que, en este sentido, la reciente construcción de la democracia en España se analice prioritariamente desde esta perspectiva interna, poco preocupada por los efectos de la coyuntura internacional, especialmente la de la Europa occidental, que tanto colaboró en su consolidación.

La dictadura franquista es objeto de especial atención por parte del profesorado a tenor de las altas puntuaciones que recibe, con la excepción del debate a propósito del «desarrollismo» de los años sesenta (2,12 puntos), que queda de alguna manera contrastado por los 3,30 puntos que recibe una cuestión similar, la de los «cambios sociales y económicos de los años sesenta», pero planteada desde una perspectiva más descriptiva y menos problemática del crecimiento económico del decenio de los sesenta.

5.3. La práctica didáctica según el alumnado y el profesorado

La segunda parte de estas encuestas estaba dedicada a conocer las valoraciones que ambos colectivos otorgaban a las cuestiones de tipo didáctico presentes en el aula. Como ya se indicó, las preguntas planteadas eran cuestiones abiertas y fueron formuladas con un tipo de redacción, reproducida a continuación, que adecuamos con muy pequeñas variaciones a los dos grupos encuestados:

—¿Cuál fue la metodología didáctica principal empleada en el estudio de estos temas? (puedes anotar, si lo consideras pertinente, más de una opción):

-manuales y explicaciones del profesorado

-uso de fuentes documentales y realizando actividades a partir de preguntas

-realización de debates en clase

-uso de otros recursos educativos (historia oral, películas, documentales, canciones, etc.).

—desde tu actual valoración, ¿cuáles consideras que fueron las principales carencias o deficiencias respecto de la forma en que estudiaste estos temas en la secundaria?

—¿Cuál o cuáles serían tus principales propuestas para intentar paliar tales deficiencias e intentar mejorar los aprendizajes del alumnado?

—¿Qué aspectos crees que deberían ser más destacados dentro del conjunto de estos cuatro temas o particularmente de cada uno de

ellos?

En la encuesta pasada al profesorado se añadió una pregunta más con el fin de poder contrastar las informaciones suministradas por ambos colectivos:

—un porcentaje importante de los alumnos que cursaron 3.º de BUP manifiesta que no estudiaron estos temas (básicamente por motivo del largo programa de aquel curso): ¿se dio en tu caso y en algún curso tal circunstancia, la de no abordar estos temas?

Veamos los aspectos más destacados en las contestaciones a esta segunda parte de la encuesta. Respecto de la metodología didáctica más empleada en clase, las valoraciones del alumnado y del profesorado divergen parcialmente, como viene siendo constatado en diversas investigaciones recientes sobre la enseñanza de la historia[111]. Para los alumnos, el predominio de las explicaciones del profesorado y el uso del manual son los referentes fundamentales, a pesar de que en las encuestas que hemos realizado también tenga una presencia considerable el uso y comentario de fuentes documentales, escritas exclusivamente, como hemos comprobado, que se complementan, de manera mucho más esporádica, con el uso de algunos otros recursos, especialmente con la visión de películas y de documentales relacionados con los temas objeto de estudio. Los debates son, según los alumnos, una actividad prácticamente inexistente en los temas que hemos investigado, a pesar de su carácter problemático y de la incitación a su realización que algunos manuales, ocasionalmente, presentan entre las actividades propuestas. Estas matizaciones suministradas por el alumnado no impiden que su descripción más frecuente sea la de que la enseñanza de la historia recibida, en líneas generales, tuviera como eje fundamental de su aprendizaje el de la memorización y repetición de lo establecido en las explicaciones del profesorado (los apuntes de clase) y en el manual de historia. Esta apreciación es muy mayoritaria entre los alumnos que cursaron 3.º

de BUP, pero disminuye notablemente entre los alumnos que siguieron los currículos de la LOGSE[112]. La misma distinción queda claramente reflejada en algunas de las contestaciones del profesorado entrevistado:

En BUP nunca llegué más allá de la Guerra Civil y eso fue en los últimos años de vigencia del viejo bachillerato. Los veía de manera menos profunda, sin apenas poder detenerme en problemas de fondo. El programa LOGSE supuso un avance claro tanto en cuanto a capacidad de llegar hasta el momento presente (por lo menos hasta ver la transición y el sistema político emergente de la Constitución de 1978) como a la manera de plantear el siglo xx español. Fundamentalmente porque tanto el programa como la prueba de selectividad favorecen el planteamiento de problemas históricos, la reflexión sobre cuestiones que atraviesan el siglo. [Profesora 2].

En una de estas respuestas del profesorado podemos encontrar un análisis razonado de la situación experimentada con los programas de 3.º de BUP (y previsiblemente con las del 2.º de bachillerato reformado en 2003[113]) y de las diversas alternativas que se hicieron presentes en un mismo instituto de Bachillerato:

No siempre he podido abordar estos temas en clase. He impartido la historia de España de 3.º de BUP muchos años. Durante todo ese tiempo he sido además jefa del departamento de Geografía e Historia de mi centro, y siempre uno de los problemas más acuciantes al preparar las programaciones a comienzos del curso escolar ha sido precisamente cómo resolver el problema del programa de 3.º, y cómo llegar a tratar estos temas. Las soluciones adoptadas han sido variadas.

Naturalmente el grupo de profesores que no veía la necesidad de llegar a estos temas, e incluso que —en algún caso especial— pensaba que nuestras intenciones eran aviesas, aducían que eso no

era legal y que había que dar todo el temario. Lo cual no impedía, año tras año, que ninguno de ellos llegara al siglo xx, e incluso ni siquiera al xix. Pero se sentían legitimados puesto que el tiempo «no daba para más» y sentían que no era su problema tomar iniciativas poco ortodoxas. En algunos casos, la negativa a cortar el programa por el principio, en lugar de cortarlo, de todos modos, por el final, se debía a una «convicción científica», podríamos decir —más bien a una idea heredada y nunca racionalizada (un esquema previo)—, según la cual, aducían, si no empezaban por el principio, los alumnos nunca llegarían a entender el final.

De modo que, año tras año, después de una discusión repetida, llegábamos a la conclusión de que haríamos dos programaciones, que serían argumentadas de cara a la inspección.

Una sería la que se atenía al programa oficial, aunque sólo en cuanto a empezar por el principio, pero no en cuanto a darlo todo. Ésta tenía la ventaja de que no había que argumentarla, por ser la oficial. La contradicción —ampliamente debatida—, que suponía empezar por el Paleolítico para que entendieran las épocas sucesivas, y por fin el presente, sabiendo que nunca se llegaba a ese presente no era óbice para que siguieran pensando que era mejor así. Por otra parte, se trataba en general de profesores que no sentían la necesidad de cambiar ningún método y que confiaban plenamente en la lección magistral, el libro de texto, los exámenes, etcétera.

La segunda programación se atenía a comenzar por la crisis del Antiguo Régimen, que se argumentaba muy ampliamente —como más heterodoxa—, ya que no sólo se trataba de salirse del programa oficial y «llegar» a la II República, Guerra Civil y dictadura, sino también de defender una posición historiográfica crítica con las argumentaciones conocidas de la teoría de las historias generales decimonónicas. Posición que no se sustentaba sólo en criterios historiográficos, sino también, y en estrecha relación, en criterios didácticos y educativos. En definitiva se trataba de la necesidad de promover un aprendizaje social lo más profundo posible, aprender a pensar la Historia, adquirir criterios para enjuiciar hechos y procesos sociales, etcétera, que, en definitiva, permitiera a nuestros alumnos entender su tiempo y la relación con cierta parte del

pasado. y tantas cosas más. Todas esas cosas dividían enormemente al profesorado a la hora de decidir si había que luchar por explicar la II República y la Guerra, ya que suponía al mismo tiempo defender nuevas metodologías y otra forma de pensar la enseñanza de la Historia y la educación en general.

Pues bien, en este segundo grupo siempre había lo que yo llamaría la tercera vía, los que con buenas intenciones luchaban, —con sinceridad y también con angustia—, por hacer compatible su intuición de que era bueno aquello de llegar al siglo xx, con su resistente idea de que la Historia se entiende sólo si se ordena cronológicamente desde los tiempos más remotos hasta el presente. Así que utilizaban diversas soluciones. una era jurarse a sí mismos que sólo utilizarían un mes, todo lo más dos..., para que los alumnos se hicieran cargo de lo que había pasado antes del xviii, procurando después explicar hasta el siglo xx inclusive. y otra, más expeditiva, pero igual de inútil, consistía en pasarles unos preciosos resúmenes, con cuadros sinópticos estupendos, para que los alumnos, «con alguna ayuda», recibieran un conocimiento básico de aquella parte de la Historia de España. Ni qué decir tiene que los alumnos no se enteraban de nada, por lo que se perdía un tiempo precioso —siempre mayor del previsto—, que se aburrían porque no entendían y se afirmaban en su idea de que la Historia no servía para nada y que había que aprendérsela de memoria, etcétera, con lo que la «alternativa reformada» no disponía del tiempo suficiente y tenía ante sí unos alumnos poco motivados, todo lo cual hacía fracasar el intento. Así que la II República y la Guerra, y por supuesto la dictadura no se llegaba a tocar o se hacía deprisa y corriendo, a veces de nuevo con esquemas y resúmenes… de forma que el interés por tratar los temas de la II República y la Guerra, más la lucha con las disposiciones oficiales, implicaba a la vez una nueva forma de enfrentar la enseñanza.

En cuanto a la inspección, que recibía todos los años la programación del departamento con las dos variantes para la Historia de España, a veces tres, jamás se interesó por el asunto, ni nos recriminó el «incumplimiento» del programa, ni a los que lo cortábamos por un sitio, —con arreglo a criterios historiográficos y didácticos—, ni a los que lo cortaban por otro, bajo la evidencia de que el tiempo no daba para más, a pesar de recurrir a la clase

magistral.

No tengo estadísticas, pero por lo mucho que hemos hablado de estos temas, deduzco que en 3.º de BUP el conocimiento de la II República y la Guerra ha sido prácticamente inexistente, o al menos reducido a un número escaso de profesores y alumnos.

El programa LOGSE fue la solución a muchos de los problemas a que he aludido someramente. En el caso de la Historia de 2.º todo fueron ventajas, aceptadas incluso por los profesores que habían estado en contra de cortar el programa. [Profesora 4].

La interpretación del profesorado, aunque no desmiente el carácter fundamental otorgado a sus explicaciones y a la información contenida en los manuales, así como la realización frecuente de análisis y de comentarios de fuentes documentales escritas (en su mayor parte provenientes de los propios manuales, pero sin seguir normalmente las pautas de análisis establecidas en los mismos), se distancia de la valoración del alumnado en lo referente a la asiduidad del uso de otros recursos de tipo audiovisual y, aún más, en lo que respecta a la realización de debates en clase o al desarrollo de pequeñas investigaciones basadas en el uso de la historia oral familiar o local. Cierto es que una parte importante del profesorado encuestado, y especialmente de los entrevistados, suele diferenciar entre su práctica didáctica realizada en el 4.º curso de la ESO, mucho más diversificada y participativa, y la empleada en el 2.º curso de bachillerato, que viene definida por la necesidad de adecuarse al tipo de examen diseñado para las pruebas de acceso a la universidad y al estudio íntegro del programa establecido. Esta diferenciación aparece claramente formulada, con distintos matices, por los profesores entrevistados, algunos de ellos con una dilatada trayectoria vinculada a los grupos de innovación didáctica:

Por las características de este curso (ser terminal, estar condicionado por una prueba externa posterior) no he utilizado fuentes orales (si las he utilizado en relación con el franquismo en la ESO), aunque sí otro tipo de materiales complementarios, como

exposiciones sobre la República, la Guerra Civil y el franquismo (tanto genéricas como sobre temas específicos como prensa clandestina en el franquismo; caricatura política desde el exilio, etcétera). [Profesor 1].

No he contado con fuentes orales, sobre todo porque el tiempo para completar el programa es muy justo. Pero sí que trabajo con los vídeos de la BBC o con aquella serie que para TVE se hizo en los ochenta que contienen numerosas entrevistas con contemporáneos políticos, sindicalistas, actores sociales, militares, etcétera que además aportan elementos iconográficos, musicales, escenográficos, que son importantes para la visualización de estas etapas. [Profesora 2].

Aunque el contenido de las dos anteriores citas no sea generalizable a la mayoría del profesorado, sí que hemos podido constatar, mediante las encuestas realizadas, que tanto el profesorado como el alumnado coinciden en señalar que el uso de fuentes documentales escritas se ha incrementado en los últimos años en el conjunto de la enseñanza secundaria de la historia y especialmente en el 2.º curso de bachillerato (en este último curso, la presencia del comentario de textos en las pruebas de acceso a la universidad ha sido determinante). La importante presencia de estas fuentes documentales en los manuales cabe interpretarla, complementariamente, como un impulso facilitador de esta práctica por parte de los autores de los manuales y de las editoriales y, también, como muestra de la nueva demanda inducida por una parte importante del profesorado, sin olvidar la incidencia que las propuestas de la LOGSE, especialmente las relacionadas con el desarrollo de los contenidos procedimentales, tuvo en el conjunto de la enseñanza secundaria.

Las coincidencias entre profesores y alumnos son muy amplias a la hora de valorar la extensión de los programas de 3.º de BUP como un condicionante muy negativo del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y, de manera aún más intensa y peyorativa, respecto de los temas que investigamos, ubicados en la parte final

del programa de Historia General de España que caracterizó al 3er curso del BUP y volvió a definir el programa de 2.º de bachillerato de 2001. Los alumnos que estudiaron el 2.º curso de Bachillerato, según el modelo de la LOGSE, no plantean en sus contestaciones tal problema, aunque sí lo hacen, al menos parcialmente, algunos de los docentes encuestados, como el citado anteriormente, pero no en función de la extensión del programa, sino en la necesidad de cumplirlo íntegramente debido a la prueba de acceso a la universidad, lo que, en su opinión, provoca que los temas finales sean estudiados de manera más rápida y superficial y dedicando menos tiempo a las posibles actividades que impliquen una mayor participación reflexiva del alumnado.

La mayor parte de los alumnos encuestados ponen de manifiesto la escasa relación establecida por el profesorado entre el estudio de este pasado problemático reciente y las características de la sociedad española actual. Ésta es una afirmación que no es compartida por el profesorado, en líneas generales, ya que en sus contestaciones aparece frecuentemente la idea de que el estudio de la historia, en especial el de la Edad Contemporánea, debe servir fundamentalmente para conseguir que los alumnos desarrollen una comprensión más profunda de la sociedad en la que viven, de sus principales características y de sus problemas. Aunque algunos otros profesores, especialmente entre los entrevistados, sugieren que no es fácil la consecución de este objetivo, tanto por causa de su ausencia en los manuales (afirmación que debe ser matizada, en nuestra opinión, dado que algunos manuales, aunque sea de manera poco frecuente, sí introducen alguna sugerencia) como por el escaso tiempo escolar disponible para poder realizar, con la suficiente fundamentación historiográfica, este tipo de análisis:

Todos los manuales incluyen información sobre la época actual; la conexión pasado-presente por lo general está obviada, salvo la referida a la etapa de transición democrática [...]. En mi opinión sería imprescindible un mayor rigor histórico para que el alumnado comprenda todos los horrores y miserias de una dictadura y aprecie los valores de una sociedad democrática. El «ajuste de cuentas» a la etapa franquista debería ser un requisito previo para construir una

sociedad más democrática. ocultar o deformar el pasado, embelleciéndolo, es un camino equivocado para lograr la reconciliación. una sociedad democrática debe ser tolerante con las personas, pero debe desenmascarar y combatir con firmeza las propuestas políticas que atentan (o han atentado) contra la esencia misma de la convivencia pacífica. Ésa es la más importante lección que la historia puede prestar a los ciudadanos; aprender a no repetir errores del pasado (los aciertos hay que descubrirlos cada vez, pero el camino que lleva a una catástrofe puede ser evitado si ya se ha transitado con anterioridad). En mi opinión la orientación historiográfica escolar debería insistir en las responsabilidades de la derecha antidemocrática en la liquidación de un régimen democrático republicano, en 1936; en el carácter terrorista y excluyente del franquismo; en las condiciones sociales y políticas, tanto nacionales como internacionales, que condicionaron la transición democrática (incluyendo sus limitaciones por la manera en la que fue realizada que ha significado la no revisión crítica del franquismo y la incorporación de la mayoría de sus cuadros al nuevo sistema, mientras se han negado los mismos derechos a los viejos exiliados republicanos). El mayor peligro, inmediato, para la enseñanza de la historia en este nivel (y por ende, para la formación cívica de ciudadanos) lo constituyen los nuevos programas que abarcan desde la más remota prehistoria a la actualidad, haciendo imposible la menor reflexión crítica sobre el pasado reciente, aunque sea sólo por la imposibilidad material de profundizar en él al reducirlo a meros enunciados que sólo cabe repetir. [Profesor 1].

Los alumnos destacan, en sus propuestas de mejora de la enseñanza de la historia que recibieron, aquellos aspectos que les podrían otorgar un papel más activo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es muy significativo que una gran parte del alumnado reivindique textualmente «una mayor participación, y más activa» en el desarrollo de las clases, así como un aprendizaje de la historia en el que su propia reflexión sobre las cuestiones y los problemas abordados tenga un mayor peso dedicándosele mayor atención y más tiempo. dentro de esta orientación incluyen también la conveniencia de ampliar el uso de distintas fuentes documentales, con especial referencia a las de tipo audiovisual y a la historia oral.

Muy posiblemente esta es una apreciación inducida, en algún grado, por su actual condición de futuros docentes en formación inicial, que han desarrollado ya cierta capacidad crítica respecto de las insuficiencias más destacadas de un enfoque tradicional de la enseñanza y que proponen, aunque sea de manera poco estructurada, algunas medidas correctoras de tales deficiencias. El análisis del profesorado difiere de las valoraciones del alumnado, especialmente en lo referido al grado de participación voluntaria o provocada del alumnado en el desarrollo de las clases, excepción hecha de las peticiones relacionadas con la aclaración de algunas dudas puntuales, como queda claramente reflejado en los comentarios realizados (con apreciaciones diferenciadas) por varios de los docentes en las entrevistas realizadas:

No suelen suscitarse demasiados debates en el aula —ni sobre éste ni sobre otros temas— más bien intervenciones aclaratorias, dudas, preguntas… Alguna vez (no en los últimos cursos) algún alumno ha intervenido diciendo que «su abuelo» tenía otra versión y otra valoración del franquismo, pero (en mi opinión) no se trataba tanto de objeciones o críticas a lo que se les planteaba como interés (¿sorpresa?) al conocer otra versión del pasado que contrastaba con la familiar. [Profesor 1].

Siempre invito, o más bien incito, a la manifestación de la propia opinión y al debate, pero nunca las posturas de los alumnos han tenido la fuerza de posicionamiento que uno, en su ingenuidad, hubiera deseado [...]. Hace algunos años, invité a los alumnos a aportar historias familiares que ilustrasen cualquiera de las tres épocas que te interesan, y lo hice repetidamente en institutos y municipios de diferente naturaleza ocupacional y diversa vinculación ideológica (al menos en teoría). El resultado fue que las historias nunca estaban más allá de la anécdota estraperlista o similar, por lo que hace ya tiempo que suspendí el ejercicio. Por supuesto que ese mutismo es susceptible de interpretación, pero yo no lo consideraría muy significativo. [Profesor 3].

[…] el nuevo enfoque produjo también un cambio de actitud en las aulas. El programa LOGSE de Historia de España hizo que los alumnos se reconciliaran con la Historia. y volvimos a ser importantes para ellos, al menos para una gran parte, como profesores de Historia, tal como lo habíamos sido en aquellos tiempos del franquismo en que, para algunos de los alumnos, el profesor de Historia era algo más que un profesor, era una persona que les podía contestar a muchos de los interrogantes que se hacían sobre lo que pasaba en nuestro país. Eso no quiere decir que la situación se haya repetido de forma exacta, ni mucho menos, pero sí es cierto que los alumnos se han acercado a nosotros de nuevo, al menos en lo que respecta a mi experiencia y la de compañeros cercanos, dentro y fuera de las clases, pidiendo más información, o incluso algún libro que ampliara ciertas cosas que les interesaban, o comentando películas que trataran de la guerra por ejemplo, o libros o comentarios en la televisión..., y no sólo sobre lo que estudiábamos en ese momento, sino sobre cualquier cosa que estuviera pasando en la vida política, social y cultural. Aunque ahora eso no estaba prohibido, o al menos no era peligroso, ellos se acercaban a la Historia, y a nosotros, para entender su presente, porque habían llegado a entender precisamente el pasado inmediato y eso les permitía formular preguntas, interesarse, buscar explicaciones complejas. Nuestra opinión les servía más allá de lo estrictamente académico. y entendían que el profesor de Historia no sólo podía hablarles del pasado sino sobre todo del presente siempre en relación con un contexto en el que lo temporal, lo histórico, tenía una gran importancia. [Profesora 4].

Los alumnos a la hora de señalar los aspectos que, en su opinión, deberían ser más atendidos y destacados al estudiar los temas que venimos analizando, son bastante coincidentes en lo que podríamos definir como una orientación útil, utilitarista o práctica de la enseñanza de la historia, con un definido enfoque cívico y crítico de la misma. Esta constatación es muy significativa, pues parece matizar los resultados de otras investigaciones en las que se destaca el marcado carácter erudito y pasatista con que los alumnos (fruto posiblemente de la representación social predominante respecto de la historia como conocimiento del pasado) suelen identificar el

conocimiento histórico, lo que de no ser abordado y reflexionado explícitamente en la enseñanza de la historia puede convertirse en un obstáculo considerable[114]. Los alumnos anotan como cuestiones más interesantes, que deberían ser destacadas en el estudio de los temas analizados, las referidas, por una parte, al proceso histórico de democratización de la sociedad española a lo largo del siglo xx, con sus avances y retrocesos, así como el estudio de los grupos sociales impulsores de las distintas formas de organización social y política de la sociedad, haciendo especial referencia a la contraposición entre dictadura y democracia, entre represión y libertades, así como a las dificultades en la consecución de una convivencia aceptable entre los miembros de una sociedad y la defensa de la democracia como la vía pacífica de su realización. El alumnado también destaca, por la otra parte, la necesidad de incluir la metodología histórica como parte imprescindible y consustancial de todo aprendizaje histórico que desee ir más allá de una concepción estrechamente erudita, basada fundamentalmente en la memorización de una serie de hechos y personajes de un pasado desconectado de los problemas, de las necesidades y de las urgencias del presente.

[107] Para las metodologías presentes en la investigación española sobre didáctica de las Ciencias Sociales puede verse, entre otras, la síntesis realizada recientemente por Gabriel Travé: «Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales» en F.J. Pozuelos y G. Travé: Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo, Huelva, universidad de Huelva, 2001, pp. 173-239. desde una perspectiva más teórica, sistematizadora y programática de estas investigaciones es importante la aportación de J. Prats: «La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable)» en vv.AA.: La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales, Sevilla, Diada, 1997, pp. 9-25.

[108] Hemos insistido en ello, recientemente, en Rafael valls: «Imágenes para la historia (las imágenes en los manuales escolares de historia)» en Agustín Escolano y José María Hernández (coords.): La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada,

valencia, Tirant Lo blanch, 2002, pp. 207-224.

[109] Hemos desarrollado este concepto en Rafael valls: «Enseñanza de la historia y conciencia histórica» en vv.AA.: El siglo XX: balance y perspectivas, valencia, universitat de València, 2000, pp. 147-155, y en Rafael valls y v. Radkau: «La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características», Iber 21, 1999, pp. 89-105.

[110] Esta cuestión está ampliamente desarrollada en el estudio de J. Prats, C.A. Trepat, J.v. Peña, R. valls y F. urgell: Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria, barcelona, Fundación La Caixa, 2001, especialmente en el capítulo II (pp. 35-83).

[111] Véase, entre otros estudios con una amplia base empírica, los de M. Angvik y b. von Borries: Youth and history. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents, Hamburgo, Koerber Stiftung, 2 vols., 1997; el de Ni-cole Lautier: À la rencontre de l'histoire, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1997, o el de F.J. Merchán Iglesias: «El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo» en Enseñanza de las Ciencias Sociales, n.º 1, 2002, pp. 41-54. En todas estas investigaciones se constata que los profesores tienen una visión más innovadora de sus clases que la apreciada por los alumnos, que mayoritariamente las consideran bastante tradicionales en el sentido de estar basadas casi exclusivamente en las explicaciones de los docentes y en la lectura de los manuales escolares.

[112] En este sentido se podría concluir que el cambio de currículo habido posibilitó, a través de una práctica didáctica distinta, una «escuela más eficaz» con unos mejores resultados: véase, entre otros posibles, Antonio bolívar: Cómo mejorar los centros educativos, Madrid, Síntesis, 2002, especialmente el capítulo 1 («La mejora como desarrollo institucional en los movimientos actuales»).

[113] Así se desprende de una reciente encuesta realizada entre el profesorado de diez institutos valencianos de Educación Secundaria: «Tots els enquestats, el 100%, rebutgen el nou programa per inabordable, exagerat, generalista, memorístic, ranci, academicista,

increible…»: véase Rosa Enguix y Joaquín Seró: «Com haurem d'ensenyar història d'Espanya. L'ensenyament de la història d'Espanya al nostre País» en Joan del Alcazar (coord.): Història d'Espanya: què ensenyar? Debat al voltant de l'ensenyament de la història d'Espanya, valencia, universitat de València, 2002, pp. 93-104.

[114] Entre otras aportaciones que han reflexionado profundamente sobre esta cuestión pueden verse las de Jörn Rüsen: «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia» en Iber 79-93; las de bernd Mütter y uwe uffelmann: Emotionen und historisches Lernen. Forschung-Vermittlung-Rezeption, Braunschweig, Eckert-Institut, 1996, o, desde una perspectiva diferente y centrada en el caso español, la de J. Prats: «dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española» en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales 5, 2000, pp. 71-98.

6. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PASADO CONFLICTIVO RECIENTE: UNA VALORACIÓN DIDÁCTICA DESDE LOS AVANCES REALIZADOS Y UNA PROPUESTA DE MEJORA DE LA ENSEÑANZA HISTÓRICA DE LOS TIEMPOS CONTROVERTIDOS

En los capítulos precedentes hemos podido constatar que, a lo largo de los últimos 25 años, la forma de abordar el difícil periodo estudiado, tal como lo reflejan los manuales escolares, ha experimentado cambios muy notables en todas las dimensiones de su enseñanza en la Educación Secundaria española. Esto ocurre tanto con los contenidos historiográficos y su adecuación a los cánones científicos como con las fuentes documentales y el incremento de su diversidad y de su calidad o con los planteamientos didácticos presentes en los manuales. En las páginas precedentes hemos analizado detalladamente la progresiva mejora que los manuales han ido experimentando, de forma prácticamente continuada desde el final del franquismo, en los temas analizados, indicando también sus límites y deficiencias en cada una de las fases en que hemos dividido tal análisis. Hemos constatado también que esta mejora de los manuales no ha ido acompañada de un avance similar en el conjunto de los conocimientos del alumnado, dado que éste sólo se muestra claramente, respecto de los temas analizados, en los alumnos de la LOGSE, pero no en los del anterior 3.º de BUP. En este sentido hemos manifestado nuestro temor (compartido por muchos docentes de secundaria encuestados y por los cuatro entrevistados) por los resultados que pueda deparar en el futuro el establecimiento de una programación para el curso de 2.º de Bachillerato, que se asemejase a la del precedente 3.º de BUP. Hemos constatado, igualmente, que un estudio básicamente declarativo de estos temas, realizado con la rapidez y superficialidad a las que ha obligado el carácter enciclopédico de

los programas habituales, sin atender a la necesaria problematización escolar de las cuestiones abordadas, es escasamente eficaz y muy poco significativo para los alumnos que, consiguientemente, olvidan con gran celeridad los conocimientos estudiados en clase. Los alumnos, sin embargo, muestran gran interés por el conocimiento de estos periodos complejos, especialmente los referidos al difícil proceso de la democratización histórica de la sociedad española y a los problemas e interrupciones a que estuvo sometido a lo largo de la mayor parte del siglo xx. Desde esta perspectiva, los cambios programáticos del año 2001, ratificados en 2003 y 2007, dificultarán muy posiblemente el avance, siempre difícil, en un conocimiento escolar más significativo, por su conexión con los intereses del alumnado, y relevante, dado el carácter esencial de los temas abordados en el intento de comprender las características básicas de la actual sociedad española.

Esta preocupación que aquí mostramos es la que ha hecho que en la mayor parte de los países del occidente europeo (entre ellos algunos tan representativos de nuestro entorno cultural como Francia y Alemania) el último o los dos cursos finales de la Educación Secundaria se dediquen, de forma exclusiva, al estudio de los siglos xix y xx[115]. Incluso en alguno de estos países, como es el caso de Italia[116] (muy similar al de España respecto de las polémicas a propósito de los cambios de programas escolares), esta tendencia general europea se ha mantenido, a pesar de que las reformas programáticas de la segunda mitad de los años noventa, impulsoras de una mayor atención a la historia del siglo xx, se hayan visto frenadas en los últimos años por políticas educativas más conservadoras que, entre otras variantes, se muestran contrarias al estudio detallado de la historia reciente y prefieren sustentar un modelo más próximo al de las historias generales, pese a las constatadas deficiencias que tal modelo comporta[117].

A la hora de establecer una valoración de las aportaciones realizadas por los manuales más recientes (los escritos desde la segunda mitad de los años ochenta y durante los años noventa), hay que poner en su haber que fueron los que empezaron a dar una visión tanto de la II República, como de la Guerra Civil y del franquismo, mucho más factual que valorativa, con datos

contrastados y acordes con las investigaciones historiográficas desarrolladas en las últimas décadas, incluyendo informaciones hasta entonces ausentes, especialmente las relacionadas con la violencia y la represión habidas durante la Guerra Civil y, aún más, durante la larga dictadura franquista. En estos manuales de historia, la II República ya se analiza teniendo en cuenta las dificultades existentes tanto en el contexto internacional de los años treinta como en las particulares condiciones políticas españolas, marcadas en aquellos años por una considerable conflictividad social y por las fuertes discrepancias existentes dentro de la sociedad española respecto de la modernización de sus estructuras.

Las nuevas aportaciones historiográficas incorporadas a estos manuales pusieron en entredicho la anteriormente proclamada paridad en el reparto de responsabilidades en el inicio de la Guerra Civil, destacando, mediante abundantes fuentes documentales, el carácter antidemocrático y antisocial de los grupos impulsores del golpe cívico-militar de 1936 y de los sustentadores de la posterior dictadura franquista. Se destacan, igualmente, las notables diferencias existentes entre la represión desarrollada por cada uno de los bandos contendientes, en este caso mediante una detallada información cuantitativa ampliamente contrastada. Estos recientes manuales de bachillerato son también los primeros que, además de la cuantificación precisada de las víctimas de la guerra, realizan una descripción somera de las formas en que esta represión se llevó a cabo en sus distintas variantes. Son también los que atienden de una manera más detallada al drama de los refugiados y del exilio. Igualmente son los que con mayor intensidad se preocupan de confrontar las distintas visiones e interpretaciones habidas sobre la Guerra Civil y de plantear una serie de cuestiones e interrogantes al alumnado, a través de diversos textos coetáneos y de algunos de los medios propagandísticos empleados por los bandos contendientes (carteles y canciones, fundamentalmente).

El anterior análisis sobre la represión durante la Guerra Civil tiene su continuación a la hora de estudiar el franquismo, especialmente el de la década de los años cuarenta, y se aportan los datos de los presos políticos durante este decenio y se realiza una descripción de las principales formas de represión desarrolladas por el régimen franquista. El periodo franquista es objeto de un detallado estudio

que suele incluir tanto su controvertida definición (sistema totalitario, dictadura militar, Estado fascista) como los periodos en que suele ser dividido. Se abordan igualmente sus principales características, entre las que se anota su carácter profundamente represor, al tiempo que se destaca la existencia de una continuada oposición al régimen, tanto social como política y de distinta intensidad según las circunstancias, protagonizada por una parte de la sociedad española.

Se puede afirmar, en síntesis, que la progresiva transformación de la interpretación histórica ofrecida por los manuales se ha basado en un tratamiento cada vez más factual e historiográficamente documentado de las características de este difícil periodo, evitando las valoraciones apriorísticas del mismo, así como las exaltaciones y demonizaciones de que fue objeto durante la dictadura franquista. Los dos elementos que han guiado este progresivo cambio, ya iniciado a finales de los años setenta, pero mucho más patente desde los años noventa, han sido, fundamentalmente, la necesidad de atenerse al rigor del análisis histórico y el deseo de impulsar y de fortalecer la democracia como valor básico y como el mejor sistema de convivencia civilizada entre las distintas opiniones y sensibilidades presentes en la sociedad, en este caso la española.

Estos cambios historiográficos han ido acompañados de una creciente atención a las cuestiones didácticas. Las preguntas, cuestiones o pequeñas investigaciones que se proponen a los alumnos en los manuales de finales de los años ochenta, y de manera mucho más numerosa en los de los años noventa, suelen abordar los distintos aspectos tratados en cada uno de los apartados en que se estructura todo este periodo[118]. Las más frecuentes están orientadas a que el alumnado resuma o realice una síntesis de la información presente en el manual, sea en el texto redactado por sus autores, sea a partir de las abundantes fuentes documentales incluidas en los manuales. Esta orientación es la que predomina en los manuales de educación secundaria de las grandes editoriales, tanto en los de 2.º de bachillerato como en los de 4.º curso de la Educación Secundaria obligatoria, aunque en estos últimos suele aparecer ocasionalmente, fruto de la mayor presencia de un enfoque historiográfico vinculada a la llamada historia de la vida cotidiana y de una orientación didáctica más participativa, otro tipo de

preguntas y de pequeñas investigaciones que conllevan un mayor grado de implicación personal o familiar del alumnado.

Una de las carencias didácticas más notables que hemos constatado en el conjunto de los manuales es la del escaso tratamiento y uso inducido de las abundantes imágenes que llenan sus páginas. La forma en que las imágenes icónicas son presentadas en los manuales hace muy difícil superar su condición de ilustraciones y su transformación en documentos históricos.

La escasa atención prestada a los procesos políticos y legales de reconciliación de la sociedad española con su difícil pasado reciente es, muy posiblemente, uno de los aspectos menos conseguido y más criticable de los recientes manuales de historia de la Educación Secundaria. Nos referimos a los diversos procesos de amnistía de finales de los años setenta y a los posteriores procesos, puntuales e incompletos, de rehabilitación y de reconocimiento de los integrantes del Ejército republicano, de los represaliados por los sublevados y por el franquismo ya institucionalizado o de los opositores a la dictadura. En estos manuales es difícil encontrar referencias a las diversas amnistías parciales de finales de los años setenta y, cuando éstas se dan, lo hacen de manera muy escueta e indirecta, sin abordar el problema de fondo o haciéndolo exclusivamente en referencia a los represaliados de aquellos momentos iniciales de la transición democrática. En la mayoría de los manuales de la ESO no aparece ninguna referencia a este complejo y aún inacabado proceso de reconciliación de la sociedad española con su pasado reciente, lo que no deja de ser también una característica de la transición democrática, aunque sea como ausencia y no como presencia de un problema no resuelto satisfactoriamente. Tampoco los manuales de bachillerato prestan una atención adecuada a esta cuestión, ni desde el punto de vista historiográfico ni desde la perspectiva de una formación ciudadana democrática del alumnado. Sólo excepcionalmente algún manual plantea el tema de la amnistía y de la reconciliación en términos que superen la breve cita de tales disposiciones legales, exclusivamente en referencia a los años iniciales de la transición. Este aspecto es el que, en mi opinión, a pesar de su enorme importancia, ha sido abordado de una manera más insuficiente.

Es cierto que los procesos de amnistía y de reconciliación legal son temas muy complejos y delicados que los manuales escolares no se atreven a enfrentar abiertamente, como tampoco se atrevieron los partidos políticos, incluidos los progresistas, hasta hace poco más de un año. Sólo una parte de los historiadores contemporaneistas y una parte de la sociedad civil, especialmente a través de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica[119], ha destacado en esta reivindicación: los primeros mediante su renovado y muy meritorio trabajo historiográfico, los segundos mediante sus campañas de denuncia del olvido respecto de los perdedores de la Guerra Civil y a través de sus acciones de recuperación de las víctimas abandonadas en las aún persistentes fosas comunes.

Tal vez la incipiente democracia española de finales de los años setenta y la de los años ochenta no pudo hacer mucho más, pues eran muchos y muy complejos los problemas existentes en la transición desde una dictadura brutal y cruel a una democracia débil, sin ningún tipo de depuración en ninguno de los aparatos de poder franquista del Estado, y por ello se centró en afianzar el proceso de democratización, «echando al olvido el pasado», al menos de manera circunstancial[120]. Esta actitud, comprensible en los primeros años ochenta, se perpetuó más allá de lo razonable en los años noventa y hasta muy recientemente, aunque últimamente la situación ha cambiado profundamente. Este proceso de cambio comenzó con la declaración conjunta parlamentaria de noviembre de 2002 condenando las dictaduras (sin aludir directamente a la franquista) y reafirmando el reconocimiento moral de las víctimas de la Guerra Civil y de la represión franquista (sin distinguir, en este caso, entre víctimas de una guerra y de una dictadura, que no son de la misma naturaleza)[121]. Esto fue posible por el momentáneo cambio de actitud del Partido Popular, que se había negado anteriormente a este tipo de declaraciones, aunque, como se puede comprobar por lo indirecto de la declaración citada, no aceptó que las cosas fuesen designadas por su nombre. Igualmente, tampoco se asignó ningún tipo de ayuda económica a las asociaciones que estaban y están trabajando en la recuperación de las fosas comunes de las víctimas provocadas por el Ejército sublevado, aunque sí lo hizo con los soldados voluntarios que participaron durante la II Guerra Mundial en la invasión nazi de la unión Soviética. Para el Partido Popular éste era un tema ya

zanjado, acabado, pues España es una democracia asentada, que debe mirar al futuro y no al pasado. desde las instancias conservadoras se impulsó también una muy desacreditada historiografía revisionista que intentó recuperar los mitos y mentiras del franquismo sobre la Guerra Civil[122]. No lo pensaban así el resto de los partidos parlamentarios españoles ni una parte de la sociedad española, que consideraron que en aquellos momentos, cuando estas cuestiones pendientes se estaban abordando sin ira ni deseos de venganza, era una buena ocasión para encontrar una solución más justa y completa, fruto de una mayor calidad democrática y de una mayor cultura democrática. La derrota electoral del Partido Popular, en marzo de 2004, parecía que iba a abrir una nueva situación, pero en los meses siguientes se pudieron constatar las dificultades inherentes al tratamiento de los considerados tiempos difíciles[123]: en junio de 2004 se anunció la creación de una comisión interministerial para elaborar un informe sobre «las reparaciones morales, sociales y económicas de las víctimas». Tres meses después se constituyó tal comisión con el título oficial de «Comisión interministerial para el estudio de la situación de las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo». Su informe final debía elaborarse durante un año, pero no fue así, debido a su carácter «enormemente complejo y muy delicado». La finalización del informe se pospuso al primer semestre de 2006. Complementariamente, este año de 2006 fue declarado, a principios del mes de febrero, como año de la Memoria histórica por todas las fuerzas políticas representadas en el parlamento español (con la persistente ausencia del Partido Popular), al tiempo que el Consejo de Europa llevaba a cabo, en marzo, la primera gran condena internacional del franquismo y proponía la fecha del 18 de julio como día de su condena internacional. Hubo que esperar hasta finales de diciembre de 2007 para que la ley fuese aprobada por el Parlamento español[124].

Sería deseable que los manuales de historia asumiesen esa tarea pendiente, tal como han hecho recientemente con la factualización de la violencia y de la represión. Los manuales escolares, especialmente los de historia, se redactan fundamentalmente desde una perspectiva en la que el sentido común, socialmente imperante y habitualmente conservador, está muy presente. Las aportaciones historiográficas más innovadoras sólo tienen entrada en los

manuales cuando han logrado un grado de aquiescencia científica muy alto. En este sentido, la prácticamente inexistente censura o control administrativo de los manuales en España no es tan potente como la propia autocensura de los autores de los manuales y de las editoriales, muy pendientes de la recepción de estos manuales por parte del profesorado y de su sentido común.

La valoración de la actual situación de la enseñanza de la historia respecto de los temas difíciles abordados en esta investigación debe ser esperanzada, pues, como hemos constatado, ha habido cambios positivos muy importantes, pero no debe ser autocomplacida ni creo que deba ser considerada, al igual que el propio proceso de democratización en España, modélica en el sentido de un tratamiento ejemplar de algunas de las cuestiones abordadas. Creo que lo modélico fue la práctica ausencia de violencia en este proceso, que es muy importante, pero no lo fueron el alto grado de impunidad habido respecto de los violentos y represores ni, sobre todo, el olvido de una parte importante de sus víctimas.

Los procesos de reconciliación siempre son muy complejos, requieren de mucho tiempo y presentan muchas variantes como podemos constatar en los procesos actualmente abiertos en muchas partes del mundo, prácticamente en todos los continentes (América, áfrica, Asia o Europa)[125]. La reconciliación de la sociedad española y su proceso de democratización ha tenido muchos aspectos positivos, pero ha tenido también sus «olvidados», como lo demuestran los movimientos sociales que siguen reivindicando un trato justo tanto para los represaliados por el franquismo aún vivos como para sus antepasados víctimas de la Guerra Civil. Sus reivindicaciones se realizan sin ira, sin deseos de venganza, y desde una profunda exigencia de justicia, aún no cumplida con ellos.

Por lo que respecta a la enseñanza secundaria de la historia, su contribución ha sido importante en los últimos quince años, pero no suficiente dado que aún no ha logrado impulsar una dimensión más humana, más vivida, respecto del sufrimiento que la violencia y la represión, tanto durante la Guerra Civil como durante la larga dictadura franquista, generaron en gran parte de la población española de las pasadas décadas. El dilema es de difícil solución, pues una parte importante de los docentes sigue pensando que el

conocimiento histórico es un saber orientado fundamentalmente a los grandes procesos políticos y económicos en los que una concepción de la historia como ciencia social en la que la vida de las personas, sus dolores y alegrías, sus vivencias, sus esperanzas y sus desesperos tienen aún difícil cabida. No lo piensan así, y con razón, los alumnos que muestran reiteradamente sus deseos de una historia más vinculada a la vida, más útil y práctica, mediante la que se pueda aprender, de forma razonada y contrastada, de los errores del pasado.

En el fondo de la investigación realizada subyace siempre la pregunta y la inquietud, de muy difícil solución, respecto de la posible contribución de la enseñanza escolar de la historia, especialmente la de los tiempos difíciles, a la configuración de una juventud y de una sociedad más democrática, tolerante, pacífica, civilizada (en el sentido dado a este concepto por Norbert Elias[126]) y también reconciliada mediante un conocimiento histórico más científico y argumentado y unos valores sociales basados en la tolerancia y en el respeto a la diferencia. Es obvio que el sistema escolar en su conjunto es sólo uno de los factores de socialización de los alumnos y, posiblemente, no el más influyente en la actualidad, pero esta constatación no suprime la radicalidad y pertinencia de la anterior pregunta. Desde esta consideración es indudable que toda enseñanza de la historia que impulse análisis e interpretaciones más plurales, que muestren las diversas perspectivas de la realidad histórica, supone una aportación de gran valor científico y educativo que, además, estará más en consonancia con las actuales características de la investigación historiográfica y de las finalidades educativas requeridas en una sociedad democrática. Es desde esta perspectiva desde la que hemos considerado necesario consolidar la presencia del enfoque disciplinar de la enseñanza de la historia y avanzar en un enfoque más posmoderno de la misma. Esta orientación posmoderna de la enseñanza de la historia, además de compartir las características básicas del enfoque disciplinar, tiene la virtud de mostrar la conexión entre intereses y conocimientos, entre poderes y saberes, lo que no sólo puede ayudar a que los alumnos desarrollen una mayor capacidad analítica y crítica para captar mejor las estrategias discursivas de los muchos mensajes de todo tipo que les llegan diariamente, sino que, además, les puede dotar de una mayor

capacidad justificadora y argumentativa de sus propias interpretaciones, que aún está muy poco presente en los manuales españoles de historia, a pesar de su potencialidad didáctica. Esta es una de las tareas pendientes para los próximos tiempos.

Otro tanto ocurre respecto del incremento de las múltiples dimensiones en el estudio de los temas históricos. Afortunadamente, como hemos podido comprobar en el análisis realizado de los manuales, el estudio de la experiencia histórica reciente se ha ido enriqueciendo con dimensiones humanas que anteriormente eran omitidas o simplemente insinuadas, sin profundizar en ellas. La experiencia de las guerras, y de la muerte, del dolor, de la violencia, de la destrucción que las acompañan, fueron anuladas, durante mucho tiempo en nombre de los héroes, de la patria, de la nación o del Estado, contribuyendo a lo que H. Arendt definió como la «banalización del mal»[127], la incapacidad para horrorizarse ante el mal y el sufrimiento de las personas, de los otros. Los manuales de historia han mejorado mucho en este sentido, pero aún lo pueden hacer mucho más, como hemos procurado demostrar a lo largo de esta investigación.

[115] Véanse, entre otros estudios posibles, el de Patrick Garcia y J. Leduc: L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime a nos jours. París, Armand Colin, 2003, que analiza detalladamente el caso francés, o el de Falk Pingel: La maison europénne: representations de l'Europe du 20 siècle dans les manuels d´histoire, Estrasburgo, Consejo de Europa, 2000, que realiza un análisis de la situación actual en la mayor parte de los países europeos. Igualmente puede verse el más reciente estudio coordinado por Alessandro Cavalli: Insegnare la storia contemporanea in Europa, Bolonia, Il Mulino, 2005.

[116] La revista I Viaggi di Erodoto dedicó un número monográfico a esta cuestión y a los debates que la acompañaron: «Insegnare il Novecento», n.º 31, 1997, pp. 33-66. La evolución posterior de la polémica puede seguirse en el estudio de u. baldocchi: «I manuali italiani tra rinnovamento e continuità» en Passato e Presente 55, 2002, pp. 42-52.

[117] Así lo han demostrado, de manera contundente, los estudios de Pilar Maestro: «El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia» en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, n.º 16, 2002, pp. 3-33.

[118] Resulta sorprendente que los manuales de secundaria de finales de los años sesenta y de la primera parte de los setenta presentaran más preguntas y cuestiones para los alumnos, aunque éstas sólo fuesen tres o cuatro por tema, que los de la primera generación del BUP en las que tales preguntas y cuestiones desaparecen, a pesar de la incorporación de más fuentes documentales en los manuales.

[119] La Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, creada en el año 2000, es la asociación española más destacada en la reivindicación de la recuperación de la memoria de las víctimas republicanas de la Guerra Civil y del franquismo. un relato de sus orígenes y de sus actividades, realizado por sus creadores, puede verse en el libro de Emilio Silva y Santiago Macías: Las fosas de Franco. Los republicanos que el dictador dejó en la cuneta, Barcelona, Círculo de Lectores, 2003.

[120] La expresión usada «echar al olvido» ha sido la utilizada por el historiador Santos Juliá para definir la situación creada en los años de la transición respecto de los anteriores tiempos difíciles. Con ella se quiere destacar que fue un olvido consciente y voluntario (no una pérdida de la memoria) en nombre de la reconstrucción de la democracia y de la convivencia entre los españoles (Santos Juliá: «Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición» en Claves de Razón Práctica, n.º 129, 2003, pp. 14-24).

[121] Diario de sesiones del Congreso de los Diputados. Comisión constitucional, 20/11/2002, p. 20.511.

[122] Ésta es una variedad muy reciente protagonizada por un publicista llamado Pío Moa, que ha recibido el apoyo de los mass-media más conservadores y de algún hispanista, también muy conservador y ya muy trasnochado (Stanley G. Paine: «Mitos y tópicos de la Guerra Civil» en Revista de Libros 79-80, julio-agosto 2003, pp. 3-5). El libro de P. Moa más vendido es: Los mitos de la Guerra Civil, Madrid, La Esfera de los Libros, 2003. Entre las

críticas a su versión neofranquista de la historia y su total inconsistencia historiográfica pueden verse, entre otras, la ya citada de S. Juliá: «últimas noticias de la Guerra Civil» en Revista de Libros 81, septiembre 2003, pp. 6-8; la de E. Moradiellos. «La Guerra Civil: los mitos de Pío Moa» en Revista de Libros 79-80, julio-agosto 2003, p. 57; la de Helen Graham (Times Literary Supplement) en el que, entre otras cosas, se afirma que este publicista «places himself epistemologicaly and ethically in the category of Holocaust deniers»; la de A. Reig Tapia: «quosque tandem Pio Moa» en línea en <http://www.h-debate.com> (30/7/2003: Guerra Civil, 64) o la de S. balfour: «El revisionismo histórico y la Guerra Civil» en Pasajes de Pensamiento Contemporáneo 19, 2006, pp. 61-65.

[123] La dificultad de tratar este tipo de cuestiones se ha puesto de manifiesto recientemente, una vez más, a propósito de la polémica surgida, y su posterior «censura», con motivo de la publicación de la magnífica propuesta de Joan Pagés y M. Casas (2005): Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari, barcelona, Ajuntament de barcelona. una valoración muy positiva de esta propuesta puede verse en la reseña realizada por R. López Facal (2006) en Iber 47, pp. 111-112 y en el artículo de J.C. Mèlich: «El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría histórica» en Enseñanza de las Ciencias Sociales 5, 2006, pp. 115-124.

[124] boe 27/12/2007: ley por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura.

[125] Una muy buena síntesis internacional de esta situación, como ya indicamos, puede verse en el libro editado por Alexandra barahona de brito et al.: Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias, Madrid, Istmo, 2002. También disponemos ya de varios análisis del tratamiento escolar de estos tiempos recientes, difíciles y violentos. Puede verse, entre otros, el editado por Elizabeth A. Cole: Teaching the violent past: History education and reconciliation, Nueva york, Rowman & Littlefield Publishers, 2007; el compilado por Mario Carretero et al.: Enseñanza de la historia y memoria colectiva,

buenos Aires, Paidós, 2006 o el número monográfico de la revista española Iber 55, 2008.

[126] Norbert Elias: El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas, buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

[127] Hannah Arent: Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal, Barcelona, Lumen, 1999.

7. BIBLIOGRAFÍA CITADA Y LISTADO DE LOS MANUALES DE HISTORIA CITADOS

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Abós, ángel Luis: La historia que nos enseñaron (1937-1975), Madrid, Editorial Foca, 2003.

Aguilar Fernández, P.: Memoria y olvido de la Guerra Civil española, Madrid, Alianza, 1996.

—«La presencia de la Guerra Civil y del franquismo en la democracia española», Pasajes de Pensamiento Contemporáneo 11, 2003, pp. 1323.

—Políticas de la memoria y memorias de la política, Madrid, Alianza, 2008.

Álvarez Osés, José A.; Ignacio Cal Freire; Juan Haro Sabater y M.ª Carmen González Muñoz: «La historia en los textos de bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República» en Revista de Bachillerato, n.º 9, enero-marzo 1979, pp. 2-18.

Álvarez Osés, José A.; Ignacio Cal Freire; Juan Haro Sabater y M.ª Carmen González Muñoz: La guerra que aprendieron los españoles. República y Guerra Civil en los textos de bachillerato (1938-1983), Madrid, Los Libros de la Catarata, 2000.

Anadón, Juana: «Los carteles como fuente primaria para el estudio de la República en la Guerra Civil», Iber 19, 1999, pp. 39-48.

Angvik, M. y b. von borries: Youth and history. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents, Hamburgo, Koerber Stiftung, 1997, 2 vols.

Arendt, Hannah: Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal, Barcelona, Lumen, 1999.

Aróstegui, Julio: «Traumas colectivos y memorias generacionales: el caso de la Guerra Civil» en J. Aróstegui y F. Godicheau (eds.): Guerra Civil: mito y memoria, Madrid, Marcial Pons, 2006.

Arranz Márquez, Luis (coord.): El libro de texto. Materiales didácticos, Madrid, universidad Complutense, 1997, 2 vols.

Ávila, Rosa M.ª: Historia del Arte, enseñanza y profesores, Sevilla, diada Editora, 2001.

Ayer, VV.AA.: «El primer franquismo, 1936-1959», en Ayer, n.º 33, 1999.

Baldocchi, u.: «I manuali italiani tra rinnovamento e continuità» en Passato e Presente 55, 2002, pp. 42-52.

Barahona de Brito, Alexandra et al.: Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias, Madrid, Istmo, 2002.

Benejam, Pilar: «El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales» en vv.AA.: Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo xxi: qué contenidos y para qué, Sevilla, diada Editora, 1999, pp. 15-25.

—; M. Casas; C. Llobet y M. oller: «La justificación y la argumentación en la enseñanza de las Ciencias Sociales», Iber 28, 2001, pp. 57-68.

Blanco, Nieves: «Mujeres y hombres para el siglo xxi: el sexismo en los libros de texto» en M.á. Santos Guerra (coord.) et al: El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar, Barcelona, Graó, 2000, pp. 119-147.

Boyd, Carolyn P.: Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000.

Burguera, J.:«Los libros de historia del bachillerato en Cataluña:

análisis de los contenidos» en Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n.º 33, 2002, pp. 95-108.

Cabero Almenara, Julio: «La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las tics: estrategias educativas» en M.I. vera y d. Pérez (eds.): Formación de la ciudadanía: las tics y los nuevos problemas, Alicante, Asociación universitaria del Profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales, 2004, pp. 17-43.

Carretero, Mario et al.: Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires, Paidós, 2006.

Cavalli, Alessandro: Insegnare la storia contemporanea in Europa, Bolonia, Il Mulino, 2005.

Casanova, Julián: Historia de España. República y guerra civil. Barcelona, Crítica, 2007.

Cole, Elizabeth A. (ed.): Teaching the violent past: History education and reconciliation, Nueva york, Rowman & Littlefield Publishers, 2007.

Cuesta bustillo, Josefina (ed.): «Memoria e historia», número monográfico de la revista Ayer 32, 1998.

Cuesta Fernández, R.: Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas, Madrid, Akal, 1998.

Elias, Norbert: El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas, buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Enguix, Rosa y Joaquín Seró: «Com haurem d'ensenyar història d'Espanya. L'ensenyament de la història d'Espanya al nostre país» en Joan del Alcazar (coord.): Història d'Espanya: què ensenyar? Debat al voltant de l'ensenyament de la història d'Espanya, valencia, universitat de València, 2002, pp. 93-104.

Fernández valencia, Antonia: «una aproximación didáctica al Guernica de Picasso», Iber 19, 1999, pp. 49-61.

—(coord.): Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, Síntesis, 2001.

Fundación Carnegie: «Changing narratives of the nation and the search for reconciliation», en línea en <http://www.carnegiecouncil.org>, Nueva york, 2003.

Garcia, Patrick y J. Leduc: L'enseignement de '´histoire en France de l'Ancien Régime a nos jours, París, Armand Colin, 2003.

González Gallego, Isidoro: «Las actitudes en la Guerra Civil, a través de los primeros partes», Iber 10, 1996, pp. 37-57.

—: «Conceptos de base sobre contenidos procedimentales a través de la obra didáctica de domínguez ortiz», Iber 38, 2003, pp. 31-69.

—: «una propuesta curricular para geografía e historia con origen en 1970: la estructura cíclica» en Iber 46, 2005, pp. 36-64.

González, Inma y G. zaragoza: «El llibre de text d'història al batxillerat. La situació actual a Catalunya» en Actes de les 7enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Eumo Editorial, vic, 1985, pp. 67-84.

Guarracino, Scipione: «Il fascismo nei manuali della Reppublica» en I Viaggi di Erodoto 23, 1994, pp. 51-59.

Guzmán Pérez, María: Pintura, percepciones y conocimientos: propuesta

didáctica, Granada, Comares, 1994.

—: «Fundamentación conceptual, científica y metodológica de la Historia del Arte» en M.ªC. domínguez (coord.): Didáctica de las Ciencias Sociales para primaria, Madrid, Pearson Educación, 2005, pp. 338-349.

Hernández Cardona, F.X.: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, barcelona, Graò, 2002.

—: «El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales» en E. ballesteros Arranz et al. (coords.): El patrimonio y la

didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca, Asociación universitaria de Profesores de didáctica de las Ciencias Sociales, 2003, pp. 455-466.

—: «Las guerras del siglo xx en los museos», Iber 39, 2004, pp. 17-30.

Höpken, Wolfgang: Öl ins Feuer?: Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa, Hannover, Hahnsche buchhandlung, 1996. I viaggi di Erodoto, vv.AA.: «Insegnare il Novecento», número monográfico de I viaggi di Erodoto, n.º 31, 1997, pp. 33-66.

Juliá, Santos: Víctimas de la Guerra Civil, Madrid, Temas de Hoy, 1999.

—: «Echar al olvido. Memoria y amnistía de la transición», Claves de Razón Práctica, n.º 129, 2003, pp. 14-24.

—: «Nueva luz sobre el pasado», El País (Babelia), 24/5/2003, pp. 20-21.

—: «últimas noticias de la Guerra Civil» en Revista de Libros 81, septiembre 2003, pp. 6-8.

Lautier, Nicole: À la rencontre de l'histoire, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1997.

López Facal, R.: Análise do concepto de nación a través dos manuais escolares de Historia de España. A formación ideolóxica dos cidadans, universidad de Santiago, 1994 (ejemplar policopiado).

—: «La nación ocultada» en J.S. Pérez Garzón: La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 111-159.

López Melero, Miguel; H. Maturana; A.I. Pérez Gómez y M.A. Santos Guerra: Conversando con Maturana de educación, Málaga, Aljibe, 2003.

Llorente Cámara, Enrique: «Imágenes en la enseñanza», Revista de Psicodidáctica 9, 2000, pp. 121-137.

Maestro, Pilar: «El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia» en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales 16, 2002, pp. 3-33.

Martínez-Risco, Luís: O ensino de historia no Bacharelato franquista (periodo 1936-1951). A propaganda do ideario franquista a través dos libros de texto, La Coruña, Edicións de Castro, 1994.

Martínez Tórtola, Esther: La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953), Madrid, Tecnos, 1996.

McCully, A.: The teaching of history in a divided community, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1998.

—; B. Hartop y K. Barton: Teaching history in societies emerging from conflicts, Coleraine, university of ulster-unesco Center, 2003.

Merchán Iglesias, F.J.: «El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo» en Enseñanza de las Ciencias Sociales, n.º 1, 2002, pp. 41-54.

Moa, Pío: Los mitos de la Guerra Civil, Madrid, La Esfera de los Libros, 2003.

Monclús Estella, Antonio: «Educación para el desarrollo y cooperación internacional» en A. Monclús Estella (coord.): Educación para el desarrollo y cooperación internacional, Madrid, Editorial Complutense, 2001, pp. 15-52.

—: «La violencia escolar: perspectivas desde Naciones unidas», Revista Iberoamericana de Educación, n.º 38, 2005, pp. 127-146.

Moradiellos, Enrique: «Historiar el franquismo: luces y sombras de una tarea inacabada», Revista de Libros, n.º 67-68, 2002, pp. 13-15.

—: «La Guerra Civil: los mitos de Pío Moa» en Revista de Libros, n.º 79-80, julio-agosto 2003, p. 57.

—: «un incómodo espectro del pasado: Franco en la memoria de los españoles», Pasajes de Pensamiento Contemporáneo 11, 2003, pp. 5-12.

—: 1936. Los mitos de la Guerra Civil, Barcelona, Península, 2004.

Mütter, bernd y uwe uffelmann: Emotionen und historisches Lernen. Forschung-Vermittlung-Rezeption.braunschweig, Eckert-Institut, 1996.

Navarro, vicenç: Bienestar insuficiente, democracia incompleta: sobre lo que no se habla en nuestro país, Barcelona, Anagrama, 2002.

Paine, Stanley G: «Mitos y tópicos de la Guerra Civil» en Revista de Libros, n.º 79-80, julio-agosto 2003, pp. 3-5.

Panofsky, E.: El significado en las artes visuales, Madrid, Alianza, 1987. Pasajes de pensamiento contemporáneo, VV.AA.: «Memoria y olvido del franquismo», número monográfico en Pasajes de Pensamiento Contemporáneo, nº 11, primavera 2003, pp. 2-65.

Peiró, Ignacio: «La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo xix» en Didáctica de las Ciencias (Experimentales y Sociales), n.º 7, 1993, pp. 49-71.

Pingel, Falk: «una storia occultata: la storia contemporanea nei testi scolastici del Terzo Reich e della Reppublica federale tedesca» en I Viaggi di Erodoto 11, 1990, pp. 170-179.

—: «Alla ricerca di una storia sudafricana: la produzione di nuovi libri di testo di storia di Sudafrica» en I Viaggi di Erodoto 32, 1997, pp. 76-81.

—: Unesco guidebook on textbook research and textbook revision, Hannover, Hahnche buchhandlung, 1999.

—: La maison europénne: representations de l'Europe du 20 siècle dans les manuels d'histoire, Estrasburgo, Consejo de Europa, 2000.

Prats, Joaquín: «El nuevo modelo curricular y la elección de libro de texto» en Luis Arranz Márquez (coord.): El libro de texto. Materiales didácticos, Madrid, universidad Complutense, 1997, vol. I, pp. 71-85.

—: «La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (notas

para un debate deseable)» en vv.AA.: La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales, Sevilla, diada Editora, 1997, pp. 9-25.

—: «Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española» en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales 5, 2000, pp. 71-98.

—; C.A. Trepat; J.v. Peña; R. valls y F. urgell: Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria, barcelona, Fundación La Caixa, 2001.

Reig Tapia, A.: La cruzada de 1936. Mito y memoria, Madrid, Alianza, 2006.

Rodríguez Diéguez, J.L.: Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y didáctica, barcelona, Gustavo Gili, 1978.

Rüsen, Jörn: «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia» en Iber 12, 1997, pp. 79-93.

Salas Larrazábal, R.: Pérdidas de la guerra, Madrid, Planeta, 1977.

Santos Guerra, M.A.: Imagen y educación, Madrid, Anaya, 1984.

—(coord.) et al.: El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar, Barcelona, Graó, 2000.

Segura, Antoni (coord.): Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries, barcelona, Fundació bofill, 2001.

Seixas, Peter: «Schweigen die Kinder! or does postmodern history have a place in the schools?» en Peter N. Stearns et al. (eds.): Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives, Nueva york, New york university Press, 2000, pp. 19-37.

Silva, Emilio y Santiago Macías: Las fosas de Franco. Los republicanos que el dictador dejó en la cuneta, Barcelona, Círculo de Lectores, 2003.

Travé, Gabriel: «Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales» en F.J. Pozuelos y G. Travé: Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo, Huelva, universidad de Huelva, 2001, pp. 173-239.

Tutiaux-Guillon, Nicole: L'Europe entre project politique et objet scolaire, París, Institut National de la Recherche Pédagogique, 2001.

Valls, Rafael: La interpretación de la historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953), valencia, universitat de València, 1984.

—: «Ideología franquista y enseñanza de la historia, 1938-1953» en J. Fontana (ed.): España bajo el franquismo, Barcelona, Crítica, 1986, pp. 230-245.

—: «Fascismo y franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la historia» en F. García Sanz (comp.): Españoles e italianos en la época contemporánea, Madrid, csic, 1990, pp. 279-307.

—: «bilder in den spanischen Geschichtsbüchern von 1900 bis 1990», Internationale Schulbuchforschung 4, vol. 16, 1994, pp. 423-445.

—: «Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?», Iber 4, 1995, pp. 105-119.

—: «Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos xix y xx): estado de la cuestión» en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, nº 12, 1998, pp. 3-28.

—: «La historia enseñada en España a través de los manuales escolares de historia (enseñanza primaria y secundaria)» en A. Tiana Ferrer: El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas, Madrid, uned, 2000, pp. 47-62. —: «La història en els manuals: entre textos i contextos» en L'Espill, n.º 6, 2000, pp. 61-74.

—: «Enseñanza de la historia y conciencia histórica» en vv.AA.: El

siglo xx: balance y perspectivas, valencia, universitat de València, 2000, pp. 147-155.

—: «No basta con oír y repetir: la ampliación de las enseñanzas mínimas y sus efectos» en Iber 33, 2002, pp. 52-57.

—: «Imágenes para la historia (las imágenes en los manuales escolares de historia)» en Agustín Escolano y José María Hernández (coords.): La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada, valencia, Tirant Lo blanch, 2002, pp. 207-224.

— y V. Radkau: «La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características», Iber 21, 1999, pp. 89-105.

VV.AA.: Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, burgos, universidad de burgos, 2003.

MANUALES DE HISTORIA CITADOS

Álvarez Osés, José Antonio; Alfonso Sabán y Gregorio Martín Redondo: Geografía e historia de España y de los países hispánicos. BUP 3, Madrid, Santillana, 1986.

Ardit, Manuel; Carlos Dardé; Isabel Burdiel; Manuel Alcañiz; Rafael valls y Tomás Peris: Historia. Segundo ciclo ESO, Madrid, Santillana, 1998.

Arenaza, J.J. y F. Gastaminza: Historia universal y de España. 4.º curso, Madrid, SM, 1965.

Aróstegui, Julio; Margarita García; Cristina Gatell y Jordi Palafox: Panorama. Historia. Bachillerato. Segundo curso, barcelona, Vicens Vives, 2000.

—; M. García; C. Gatell; J. Palafox y M. Risques: Crisol. Bachillerato. Segundo curso, barcelona, Vicens Vives, 2003.

Asián Peña, J.L.: Nociones de Historia: Edades Moderna y Contemporánea, Barcelona, Bosch, 1958.

Balanzá, Manuela; Pilar benejam; Montserrat Llorens; Rosa ortega y Juan Roig: Ibérica. Geografía e historia de España y de los países hispánicos. Tercer curso, barcelona, Vicens Vives, 1977.

Caba, Àngels; M. Casanova; P. Edo y E. Hidalgo: El siglo xx en primera persona, Ciències Socials 4t ESO, barcelona, octaedro, 2001.

Castro, José Ramón: Geografía e Historia. Quinto curso de bachillerato, Zaragoza, Librería General, 1945.

Centeno, E; J. Gallifa y A. Sánchez-Gijón: Geografía e historia de España y de los países hispánicos. 3.º bachillerato, Madrid, Santillana, 1977.

Cereceda, Feliciano: Historia y geografía de España. Quinto curso de bachillerato, Madrid, Editorial Razón y Fe, 1945 (3.ª edición).

Compte, Alberto: Historia universal moderna y contemporánea. Cuarto curso, Alcoy, Marfil, 1970.

Domínguez Ortiz, A.: Historia universal y de España. Edades Antigua y Media. 3er curso, Salamanca, Anaya, 1969.

Fernández, J.J. y G. García voltá: Mundo y sociedad. 8.º EGB, Madrid, SM, 1980.

Flores Guerrero, Pilar et al.: Mundo hispánico. Geografía e historia 3.º BUP, Madrid, SM, 1989.

García de Gortázar, José ángel; Isabel burdiel; M.ª Cruz Romeo; Ramón villares y Manuel Redero: Historia de España, Madrid, Santillana, 2003.

Garmendia, José A. y Pedro García: Geografía e historia de España y de los países hispánicos, Madrid, SM, 1977.

Gastaminza, Fermín e Ignacio Arenaza: Historia de España y universal. Cuarto curso, Madrid, SM, 1970.

Grima, Juan M.: Historia. Cuarto curso de bachillerato, valencia, ECIR, 1961.

Grupo Edetania: Historia. 2.º ciclo ESO, valencia, ECIR, 1995.

—: Historia. Bachillerato, valencia, ECIR, 2003.

Instituto de España: Manual de Historia de España. Segundo grado, Santander, Instituto de España, 1939.

Mañero, Mariano; domingo J. Sánchez e Isidoro González: Ciencias Sociales. 8.º EGB, Salamanca, Anaya, 1975.

Pérez Bustamente, Ciriaco: Síntesis de Historia de España, Madrid, Ediciones Atlas, 1948 (7.ª edición).

Pérez Bustamante, Ciriaco: Compendio de Historia de España, Madrid, Ediciones Atlas, 1957 (7.ª edición).

Plans, Pedro; J.M. Sancho Pinilla y José Andrés Gallego: Geografía e historia. Tercer curso de bachillerato, Madrid, Magisterio Español, 1977.

Prats, Joaquín; J.E. Castelló; M.ª Camino García; M.ª Antonia Loste; I. Izuzquiza y Roberto Fernández: Geografía e historia de España. Bachillerato 3, Madrid, Anaya, 1987.

—; J.E. Castelló; M.ª Camino García; I. Izuzquiza; M.ª Antonia Loste y Montserrat Pongiluppi: Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia. 2.º ciclo. Comunidad Valenciana, Madrid, Anaya, 1998.

—; J.E. Castelló; M. Fernández Cuadrado; M.C. García; M.A. Loste; C.A. Trepat y J. valdeón: Historia. Bachillerato, Madrid, Anaya, 2003.

Proyecto Kairós: Historia. 2.º bachillerato, barcelona, Rialla-octaedro, 1999.

Ramos, Antonio: Sociedad 8.º EGB, Madrid, Santillana, 1985.

Rastrilla Pérez, Juan: Historia universal y de España. 8.º EGB, Madrid, SM, 1979.

Santacana, Juan y G. Zaragoza: Historia. Segundo ciclo. Educación Secundaria Obligatoria, Madrid, SM, 1994.

— y G. Zaragoza: Historia. Bachillerato, Madrid, SM, 2003.

Santamaría Arández, álvaro: Spania. Historia de España (quinto curso), Palma de Mallorca, Ediciones asa, s.f. (posiblemente de los primeros años cuarenta y, ciertamente, redactado a partir de los programas de 1938).

—: Historia moderna y contempoánea. 4.º curso, Madrid, Textos Prensa Española, 1954.

—: España. 2.º curso, Lluchmayor, Ed. Patronato Social Femenino, s.f. (ca. 1943).

Tormo Cervino, J.: Historia moderna y contemporánea, Alcoy, Marfil, 1954.

Tusell, Javier: Historia de España contemporánea. 2.º bachillerato, Madrid, Santillana, 1995.

Valdeón, Julio; Isidoro González; Mariano Mañero y domingo J. Sánchez: Geografía e Historia de España y de los países hispánicos, Salamanca, Anaya, 1977.

Vergés, Oriol: Cives. Historia moderna y contemporánea. Cuarto curso, barcelona, Teide, 1971 (2.ª edición).

— y P. Comes: Historia y Geografía de España y de los países hispánicos. Bachillerato 3.º, barcelona, Teide, 1977. Vicens Vives, J.: Cives. Historia universal y de España, barcelona,Teide, 1960.

— y S. Sobrequés: Ágora. Historia universal y de España. Edades Moderna y Contemporánea, barcelona, Teide, 1957 (5.ª edición, la primera edición es de 1954).